

## «Hva betyr det ordet, lærer?»

En undersøkelse av nytten av språkteknologisk støtte av morsmålet når minoritetsspråklige elever på videregående skole skal forstå begreper i samfunnsfag på andrespråket sitt.

IDUN AAMLAND

VEILEDER

Boriana Vukovska

**Universitetet i Agder, vår 2018**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Kapittel 1. Bakgrunn for oppgaven</b> .....	<b>9</b>
1.1. Problemstilling .....	10
<b>Kapittel 2. Sentrale begreper og teori</b> .....	<b>12</b>
2.1. Begrepsavklaringer .....	12
2.1.1. Minoritetspråklig.....	12
2.1.2. Morsmål.....	13
2.1.3. Førstespråk og andrespråk .....	13
2.2. Læreplaner og det europeiske rammeverket .....	13
2.3. Sammenhengen mellom første- og andrespråket.....	14
2.4. Teoretiske innfallsvinkler til ordforståelse .....	18
2.4.1. Inndeling av ord.....	18
2.4.2. Forståelse av ord.....	19
2.4.3. Utvikling av ordforrådet .....	20
2.4.3.1. Kvalitativt perspektiv på utvikling av ordforråd .....	20
2.4.3.2. Kvantitativt perspektiv på utvikling av ordforråd .....	22
<b>Kapittel 3. Materiale og metode</b> .....	<b>24</b>
3.1. Innledning .....	24
3.2. Informanter .....	24
3.3. Språkteknologiske verktøy.....	26
3.4. Valg av tekst og begreper.....	27
3.5. Framgangsmåte .....	31
3.6. Etter undersøkelsen .....	33
<b>Kapittel 4. Resultater og diskusjon</b> .....	<b>35</b>
4.1. Innledning .....	35
4.2. Resultater i Gruppe 1 .....	35
4.3. Resultater i Gruppe 2 .....	38
4.4. Oppsummerende sammenligning av resultatene i de to gruppene.....	42
4.5. Intervjuer av elever i Gruppe 1 .....	46

4.5.1. Intervju av elev A i Gruppe 1 .....	46
4.5.2. Intervju av elev B i Gruppe 1 .....	48
4.6. Intervjuer av elever i Gruppe 2 .....	49
4.6.1. Intervju av elev C i Gruppe 2 .....	50
4.6.2. Intervju av elev D i Gruppe 2 .....	51
4.7. Sammenligning av intervjuene .....	52
<b>Kapittel 5. Konklusjon .....</b>	<b>56</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>61</b>
Vedlegg 1: Personopplysningsskjema .....	61
Vedlegg 2: Teksten fra <i>Fokus samfunnsfag</i> .....	62
Vedlegg 3: Teksten fra <i>Ny agenda</i> .....	65
Vedlegg 4: Oppgavene elevene fikk .....	66
Vedlegg 5: Intervjuspørsmålene .....	67

## Forord

Denne masteroppgaven har blitt til som et resultat av midler fra Utdanningsdirektoratets videreutdanning for lærere. Jeg vil derfor rette en takk til skoleeier Aust-Agder fylkeskommune som ga meg muligheten til å ta mastergraden ved hjelp av finansieringsordningen til Utdanningsdirektoratet. Jeg vil også takke mine to ledere på Møglestu videregående skole, rektor Dag Gulbrandsen og avdelingsleder Charlotte Eigeland, for deres interesse for mitt valgte tema for oppgaven og fordi de anbefalte søknaden min om videreutdanning.

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema og en problemstilling som er svært aktuell og viktig i dagens skole. Arbeidet har også gitt meg, og vil forhåpentligvis også gi andre lærere, ny kunnskap som kan overføres til pedagogisk praksis.

Jeg vil rette en takk til mine gode kolleger på Møglestu videregående skole for nyttige faglige diskusjoner underveis i mitt arbeid. En spesiell takk går til min dyktige kollega Nina Mølbach, som har gitt meg inspirasjon og støtte underveis i arbeidet. En stor takk går også til min venninne Anne-Lill Opheim for teknisk hjelp i slutfasen av arbeidet.

Tusen takk til min veileder Boriana Vukovska for hennes engasjement og verdifulle kommentarer underveis.

Til informantene mine: Tusen takk for at dere stilte opp og deltok i undersøkelsen slik at jeg fikk et verdifullt datamateriale. Uten dere hadde det ikke blitt en oppgave.

Til slutt vil jeg takke den fine familien min og nære venner som har bidratt til gode samtaler omkring oppgaven min, og fordi de har heiet på meg underveis.

Lillesand, mai 2018.

Idun Aamland

## Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er begrepslæring og begrepsforståelse hos minoritetsspråklige elever på videregående skole som har kort botid i Norge. Gjennom en undersøkelse i en innføringsklasse på Møglestu videregående skole i Lillesand har jeg sett på bruk og nytte av språkteknologisk støtte av morsmålet i elevenes arbeid med begreper fra en læreboktekst på norsk i samfunnsfag. Hovedproblemstillingen er «Hvilken nytte har bruk av språkteknologisk oversettelse av ord fra andrespråket til førstespråket i minoritetsspråklige elevers forståelse av norske begreper?».

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvorvidt bruk av språkteknologisk støtte av morsmålet, som for eksempel bruk av applikasjonen Google Translate, hjelper denne type elever til en bedre begrepsforståelse på andrespråket deres. Undersøkelsen ble gjennomført ved at klassen ble delt i to grupper, der den ene gruppen hadde tilgang til språkteknologisk støtte av morsmålet sitt i arbeid med begrepene, mens den andre gruppen kun kunne bruke digital ordbok på andrespråket sitt da de jobbet med begrepene. Oppgaven er didaktisk orientert, og resultatene vil kunne få pedagogisk praksisbetydning for lærere som underviser elever i andrespråk.

I tillegg til selve undersøkelsen i klassen, der elevene leverte inn sine besvarelser digitalt, ble det i etterkant gjennomført semistrukturerte intervjuer av fire av informantene. Intervjuene viser elevenes egne tanker om det de presterte i undersøkelsen, og er med på å gi undersøkelsen mer dybde.

Hovedresultatet viser at det er en overvekt av flere forståtte begreper totalt i den gruppen som *ikke* kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet. Funnene viser altså at de elevene som kun brukte andrespråket sitt totalt sett forstod begrepene noe bedre enn de elevene som kunne bruke morsmålstøttet språkteknologi. Dette er både overraskende og interessante funn, spesielt sett i lys av at mange av elevene selv mener at de forstår ord på andrespråket sitt bedre dersom de får mulighet til å oversette ordet til morsmålet sitt.

Denne oppgavens hovedfunn kan derfor sies å bidra til en endring i pedagogisk praksis hos lærere som underviser i andrespråkstilleggelse. Den kan også føre til at denne type elever i større grad selv ser nytten av å bruke språkteknologisk støtte som for eksempel

Bokmålsordboka på nett i sitt arbeid med å forstå norske begreper i de ulike skolefagene, i stedet for den utstrakte bruken av språkteknologisk oversettelse fra andrespråket til morsmålet som de benytter seg av i dag.

## Abstract

The topic of this master thesis is conceptual learning and conceptual comprehension among the minority language students in high school who have lived shortly in Norway. Through a study in an introductory class at Møglestu high school in Lillesand, I have looked at the use and benefit of digital language support of the mother tongue in the students' work with concepts from a textbook in Norwegian in social studies. The main research question is "What benefit has digital language conversion of words from the second language till the mother tongue in minority language student's understanding of Norwegian concepts?".

The purpose of this thesis is to look at whether the use of digital language support of the mother tongue, such as the use of the Google Translate application, helps this type of student to better understand their second language. The survey was conducted by classifying the students into two groups, one group having access to digital language support of their mother tongue in working with the concepts, while the other group could only use a digital dictionary in their second language when working on the concepts. The assignment is didactically oriented, and the results may lead to a change in educational practice for educators who teach students in a second language.

In addition to the actual study in the class, in which the students delivered their answers digitally, semistructured interviews were subsequently conducted by four of the informants. The interviews show the students' own thoughts about what they performed in the survey, and contribute to giving the study more depth.

The main result shows that there was an overweight of several understood terms in the group that could not use digital language support of the mother tongue. Accordingly, the findings show that the students who only used their second language in general understood the concepts somewhat better than those students who could use digital language support of their mother tongue. These are both surprising and interesting findings, especially in view of the fact that many of the students themselves believe that they understand words in their second language better if they are able to translate the word into their mother tongue.

This task's main findings can therefore be said to contribute to a change in pedagogical practice of educators who teach second language. It can also lead this type of student to see,

to a greater extent, the benefit of using digital language support of their second language, such as the digital dictionary in Norwegian, in his or her work on understanding Norwegian concepts in the various school subjects. This may replace the extensive use of digital language translation from the second language to the mother tongue that the students are using today.



## Kapittel 1. Bakgrunn for oppgaven

Norge har de siste årene hatt en økning i innvandringsveksten, noe som medfører at stadig flere elever i norsk skole har en annen språkbakgrunn enn norsk. Selv har jeg, gjennom snart åtte år som lærer i videregående skole, også opplevd en økning i antall elever med kort botid i Norge – det vil si elever som er eldre enn 16 år, men som har bodd i Norge 6 år eller kortere. Noen av disse elevene har skolegang fra sine opprinnelsesland, mens andre har svært begrenset skolegang fra sine hjemland. I tillegg har enkelte av disse elevene hatt noe undervisning i regi av voksenopplæring i kommunen de kom til, mens andre har fulgt undervisning på deler av ungdomstrinnet i norsk grunnskole.

Flere av ungdommene med kort botid i Norge starter den videregående skoleutdanningen sin ved å gå ett år i en innføringsklasse for minoritetsspråklige. Dette året har de hovedsakelig norsk, samfunnsfag, engelsk og matematikk, uten å få karakterer i noen av fagene. Hensikten er at dette ene året skal ruste elevene til etterpå å kunne starte et ordinært videregående skoleløp – sammen med elever som har gått 10 år på norsk skole. Dessverre ser man at denne minoritetsspråklige elevgruppen ofte har store problemer med å henge med faglig, på grunn av at de mangler et tilfredsstillende begrepsapparat på norsk for å kunne lese og forstå lærebøker på videregående skolenivå. For det er et faktum at skoleprestasjonene i alle teoretiske fag er avhengig av at elevene er i stand til å forstå innholdet i tekst. Dette har gitt meg inspirasjon og motivasjon til å skrive denne oppgaven.

Temaet for denne oppgaven er begrepslæring og reseptiv begrepsforståelse hos minoritetsspråklige videregående skoleelever med kort botid i Norge. Mens minoritetsspråklige elever på grunnskolenivå gjerne får tilbud om morsmålsstøttet undervisning, mangler ofte dette tilbudet på videregående skolenivå. Og videregående skolelærere som skal undervise denne gruppen elever, mangler, naturlig nok, som oftest kjennskap til disse elevenes morsmål. Hvordan kan så akkurat denne elevgruppen få dratt nytte av sine språkkunnskaper på førstespråket sitt, i arbeidet med tekster på andrespråket sitt? For til tross for at det er begrepsforståelsen på andrespråket som er avgjørende for innholdsforståelsen, så ser man som lærer at elevene selv svært ofte bruker førstespråket sitt som et verktøy i arbeidet for å forstå begrepene i lærebøkene de leser. Og det gjør de gjerne ved å bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt gjennom Google Translate og Ordnett Pluss. At elevene velger å jobbe med andrespråket ved å bruke morsmålet sitt på denne

måten, sier noe om at de selv føler det naturlig. Jeg ønsker imidlertid gjennom denne oppgaven å belyse om denne arbeidsmetoden er hensiktsmessig – altså om det er til hjelp for elevene å bruke morsmålet sitt på denne måten, når de skal lære seg begreper på andrespråket sitt.

Gjennom en undersøkelse i en innføringsklasse på Møglestu videregående skole i Lillesand vil jeg derfor se på bruk og nytte av språkteknologisk støtte av morsmålet, i elevenes arbeid med begreper fra en læreboktekst på norsk i samfunnsfag. Teksten er hentet fra en samfunnsfagbok elevene vil møte når de (eventuelt) begynner i første klasse på et ordinært videregående skoleløp om noen måneder. Med språkteknologisk støtte av morsmålet menes i denne sammenheng applikasjonen Google Translate, de digitale ordbøkene i programmet Ordnett Pluss og LEXIN-ordbok på nett.

## 1.1. Problemstilling

Oppgavens hovedproblemstilling er «Hvilken nytte har bruk av språkteknologisk oversettelse av ord fra andrespråket til førstespråket i minoritetsspråklige elevers forståelse av norske begreper?». For å finne svar på dette har jeg stilt følgende spørsmål underveis i arbeidet: Kan språkteknologisk støtte av morsmålet være en hjelp når morsmålstøttet undervisning mangler? Hjelper morsmålet, brukt på denne måten, elevene til begrepsforståelse på andrespråket? Eller forstår de begrepene like godt, eventuelt like «dårlig» eller eventuelt bedre om de kun bruker andrespråket sitt? For å kunne si noe om dette, skal derfor halvparten av informantene i undersøkelsen bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt i arbeidet med begrepene, mens den andre halvparten av informantene kun kan bruke Bokmålsordboka på nett i arbeidet med å forstå begrepene.

Oppgavens kapittel 2 inneholder først ulike avklaringer av begrepene *minoritetsspråklige elever*, *morsmål*, *førstespråk* og *andrespråk*, deretter en redegjørelse for elevenes læreplan, språknivåer og ordforrådet som er forventet på de ulike nivåene i det europeiske rammeverket, for så å vise til forskning omkring sammenhengen mellom første- og andrespråket i en læringssituasjon. Litteraturgjennomgangen viser at betydningen av å bruke morsmålet som støtte når man skal lære et andrespråk, er omdiskutert. I tillegg vises det til ulike teoretiske innfallsvinkler til temaene begrepslæring og begrepsforståelse generelt, der

inndeling av ord, forståelse av ord og utvikling av ordforråd står sentralt. I det tredje kapitlet presenteres oppgavens materiale og metode, der veien fra problemstilling til konklusjon beskrives og begrunnes. I kapittel 4 presenteres og drøftes undersøkelsens resultater, før oppgaven oppsummeres i en konklusjon i kapittel 5. Til slutt følger en litteraturliste og vedlegg.

## Kapittel 2. Sentrale begreper og teori

### 2.1. Begrepsavklaringer

Begreper som *minoritetsspråklig*, *morsmål*, *førstespråk* og *andrespråk* er først og fremst begreper som hører til sosiolingvistikk og anvendt lingvistikk (andrespråklæring og andrespråkstilegnelse), og det finnes mange ulike definisjoner av disse begrepene.

Bente Ailin Svendsen (2009) definerer språklige minoriteter i Norge til å omfatte gruppene de nasjonale minoritetene og døve, men viser i tillegg til at «...termen brukes særskilt om nyere minoritetsgrupper, om den senere tids arbeidsinnvandrere, gjenforente familiemedlemmer, flyktninger og asylsøkere og deres etterkommere» (Svendsen, 2009, s. 34).

Jeg har valgt å bruke Stortingsmelding 6 (2012-2013), En helhetlig integreringspolitikk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012), som bakteppe for en avklaring av hva som ligger i begrepene *minoritetsspråklige elever*, *morsmål*, *førstespråk* og *andrespråk* i forbindelse med min oppgave. Jeg velger altså bort det språkvitenskapelige perspektivet på disse begrepene i denne oppgaven av to grunner: For det første er det ikke så relevant i forhold til problemstillingen min, og for det andre er oppgaven min mer didaktisk enn teoretisk-lingvistisk orientert.

#### 2.1.1. Minoritetsspråklig

I den nevnte Stortingsmeldingens kapittel 4, vises det til at begrepet *minoritetsspråklig* defineres på ulike nivåer, avhengig av hvilket utdanningsnivå det er snakk om. I denne oppgaven er det elever i videregående opplæring det gjelder, og dermed benyttes definisjonen av minoritetsspråklige elever til «elever med et annet morsmål enn norsk og samisk» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012. s. 49) heretter. I tillegg er det, som nevnt innledningsvis, minoritetselever med kort botid i Norge (det vil si seks år eller mindre) som er i fokus i denne oppgaven.

### 2.1.2. Morsmål

Når det gjelder begrepet *morsmål*, så definerer den nevnte Stortingsmeldingen begrepet til å gjelde språket som snakkes i barnet/ungdommen sitt hjem, av den ene eller begge foreldrene, i kommunikasjon med barnet/ungdommen. Et barn/en ungdom kan derfor i teorien ha to morsmål når det begynner på skolen, dersom foreldrene har ulike morsmål selv (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012. s. 49).

### 2.1.3. Førstespråk og andrespråk

Begrepene *førstespråk* og *andrespråk* defineres henholdsvis som at *førstespråk* er en persons hovedspråk, først og fremst muntlig (som oftest synonymt med personens *morsmål*), mens *andrespråk* er språket vedkommende møter i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012. s. 49).

Regjeringen har et overordnet prinsipp i sitt arbeid med å sikre alle barn og unge i Norge et godt utdanningsløp, nemlig at «mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012. s. 48). Dette prinsippet er viktig å ha i bakhodet når man underviser elever med et annet morsmål enn majoritetsspråket norsk.

## 2.2. Læreplaner og det europeiske rammeverket

Elevene i undersøkelsen min følger lokal læreplan for innføringsklassene i Aust-Agder. Ifølge Aust-Agder fylkeskommunes utdanningssjef Bernt Skutlaberg, er formålet med denne læreplanen blant annet «..., og sikre at elevene får et best mulig grunnlag til å fullføre videregående opplæring» (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 2). Den lokale læreplanen fokuserer på styrking av de fem grunnleggende ferdighetene – muntlige ferdigheter, lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Elevene i innføringsklassen får undervisning i alle seks fellesfagene (det vil si norsk, samfunnsfag, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving). Elevene har til sammen undervisning i disse seks fagene i 30 timer per uke, og 10 av disse timene er satt av til norskundervisning. Den lokale læreplanen er bygget opp rundt en modell med kompetansemål på to nivå, der kompetansemål etter nivå 1 tilsvarer A1/A2-nivå i det europeiske rammeverket, mens kompetansemålene etter nivå 2 tilsvarer A2/B1-nivå i det europeiske rammeverket (se nærmere forklaring av disse nivåene under).

Når det gjelder lokal læreplan i norsk for innføringsklasser, tar den utgangspunkt i læreplanen for grunnskolen, læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplanen i norsk for videregående med vekt på vg1. Norskplanen har følgende tre formål: «Å oppnå basiskunnskaper i norsk med vekt på det eleven trenger for vg1, å utvikle ordforråd og ferdigheter i å bruke språkets lydsystem, rettskriving, grammatikk og prinsipper for setnings- og tekstbygging og å utvikle evnen til å snakke, skrive, lese og lytte, og forstå innholdet i tekst og tale» (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 5).<sup>1</sup>

Elevene i innføringsklassen har også læreplan i de andre fem fellesfagene, og i denne sammenhengen er det nødvendig å vise til læreplan i samfunnsfag for innføringsklasser, hvor formålet er som følger: «Å få basiskunnskaper om norsk og internasjonalt samfunn og kultur, å utvikle ordforrådet innen samfunnsfaglige emner og å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig om samfunnsfaglige tema» (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 9).<sup>2</sup>

Det felles europeiske rammeverket for språk er utarbeidet av Europarådet, og fungerer som en retningslinje og nivådeling for å beskrive språkkunnskaper og språkferdigheter til studenter i Europa og andre land. Målet er å skape en felles europeisk standard for de ulike språknivåene. Skalaen er delt inn i tre hovednivåer, hver med to undernivåer, til sammen seks ulike nivåer: A – språkbruker på grunnleggende nivå (A1 og A2), B – selvstendig bruker (B1 og B2) og C – kompetent språkbruker (C1 og C2). (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ser vi på den lokale læreplanen for innføringsklasser i Aust-Agder, er det et mål at alle elevene skal nå språknivået A2, og i sjeldne tilfeller B1, etter endt innføringsklasse, for så å starte et ordinært videregående skoleløp (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 31).

### **2.3. Sammenhengen mellom første- og andrespråket**

Som jeg skrev innledningsvis i denne oppgaven, så er det et faktum at skoleprestasjonene i alle teoretiske fag er avhengige av at elevene er i stand til å forstå innholdet i fagtekster de leser. Språkforståelsen er i denne sammenhengen knyttet til den **innholdsmessige** siden av

---

<sup>1</sup> mine uthevinger i kursiv, da det er dette som er aktuelt i forbindelse med denne oppgaven.

<sup>2</sup> mine uthevinger i kursiv, da det er dette som er aktuelt i forbindelse med denne oppgaven.

språket, og denne type språkforståelse undersøkes ofte gjennom tester av ordforråd og forståelse av ord.

Jeg vil i denne sammenhengen vise til Melby-Lervåg & Lervåg (2011a+b) som har undersøkt sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter. Deres metaanalyse sammenligner resultater fra flere tidligere empiriske undersøkelser og gir med det et oversiktsbilde over forskningen. Deretter vil jeg redegjøre for Bøyesen (2014), som er en kritikk av metaanalysens konklusjon.

Melby-Lervåg & Lervåg gir en oppsummering av empirisk forskning som har undersøkt hvordan ferdigheter på morsmålet påvirker ferdigheter på andrespråket. De viser til at resultatene samlet sett viser at det er en moderat til stor grad av sammenheng mellom ferdigheter knyttet til avkoding på morsmålet og avkodingsferdigheter på andrespråket, mens for språkforståelse er sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter liten. (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011a). I sammenheng med denne oppgaven er det derfor det sistnevnte som er interessant å se nærmere på.

Melby-Lervåg & Lervåg viser til at det er stor variasjon mellom studiene, og derfor har de valgt å foreta en metaanalyse for å kunne gi informasjon om hva som er hovedtendensen i studiene som har undersøkt sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter hos barn i alderen 5-18 år.

Melby-Lervåg & Lervåg har publisert en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift som oppsummerer metaanalysen deres: «Metaanalysen til Melby-Lervåg og Lervåg (2011) viser at kompleksiteten til det språklige domenet har stor betydning for størrelsen på den sammenhengen som observeres mellom morsmål- og andrespråksferdigheter. For studier som undersøker sammenhengen mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket (det semantiske domenet) observeres en liten grad av sammenheng. For studier som undersøker sammenhenger mellom morsmål og andrespråk innenfor det fonologiske domenet (avkoding og fonologisk bevissthet) ser vi en stor grad av sammenheng» (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011b, s. 335).

Leseforståelse er som kjent avhengig av både avkoding og språkforståelse. Det virker derfor rimelig at det er en klar sammenheng mellom hvor godt en elev leser sitt eget morsmål, og

hvor godt en elev avkoder en tekst på andrespråket sitt. Det virker også rimelig at det er en mindre sammenheng mellom den innholdsmessige språkforståelsen på morsmålet og andrespråket. Sagt på en annen måte: At en minoritetsspråklig elev teknisk sett er en god leser på andrespråket, trenger ikke bety at eleven har en forståelse av innholdet han/hun leser. Som lærer for minoritetsspråklige elever har jeg opplevd elever som er gode til å **lese** norske tekster, men når man går nærmere inn på deres **forståelse** av det de har lest, så er den liten. Som lærer kan man også oppleve det motsatte, nemlig at en minoritetsspråklig elev kan ha store problemer med å *lese* en norsk tekst (i forhold til uttale, for eksempel), likevel kan **forståelsen** av innholdet i teksten være til stede.

Melby-Lervåg & Lervåg, 2011b) viser i artikkelen avslutningsvis til at resultatene vedrørende sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter viser funn som kan ha betydning for pedagogisk praksis: «Hvis vi først ser på pedagogisk-psykologisk utredning, impliserer funnene at kartlegging av elevens ferdigheter på undervisningsspråket (andrespråket) vil avgjøre når det gjelder å vurdere hvilke tiltak som bør iverksettes. Spesielt gjelder dette for språkforståelse. Kartlegging av elevenes ferdigheter på undervisningsspråket er viktig fordi resultatene fra studiene gjennomgått her, viser at læringsutbyttet i skolen (målt med leseforståelse) er sterkt relatert til begrepsforståelse på andrespråket» (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011b, s. 341).

Artikkelforfatterne mener altså at det viktigste er å kartlegge elevene på andrespråket, ikke på morsmålet. Som lærer er det lett å være enig i dette, fordi det er andrespråket som skal læres, og da er det viktig å få kartlagt elevenes ferdigheter i dette tidlig. Det er likevel viktig å være klar over at for barn/ungdom som akkurat har kommet til Norge og begynner i norsk skole, er det en vanskelig oppgave å følge undervisningen dersom den kun er på norsk. I slike tilfeller er morsmålsundervisning viktig i deler av undervisningen. En annen faktor er at morsmålet er en stor del av en minoritetsspråklig elevs identitet, så at de kan bruke morsmålet sitt som sammenligningsgrunnlag i begrepslæringen på andrespråket sitt er bra for de eldre elevene, som allerede har et stort begrepsapparat på plass i morsmålet sitt. Melby-Lervåg & Lervåg (2011b) sin metaanalyse gir likevel liten støtte til at morsmålsundervisning hjelper elever til en bedre begreps- og leseforståelse på andrespråket.

Bøyesen (2014) kommer med en kritikk av Melby-Lervåg & Lervåg (2011b). Hun har innvendinger mot flere punkter i Melby-Lervåg & Lervågs artikkel. Hun viser blant annet til



den kanadiske forskeren Jim Cummins, som har bidratt med perspektiver på forholdet mellom språkene hos tospråklige elever, og peker på at Cummins skiller mellom språk og begrep, og at det ikke er ordene som overføres, men kunnskap og begreper. Bøyesen mener Melby-Lervåg & Lervåg misforstår Cummins når de i sin artikkel ikke tar høyde for det (Bøyesen, 2014).

Bøyesen skriver: «Utvikling av ordforråd tar tid. Ord på andrespråket ligger ikke ferdige i den underliggende plattformen. Å forstå Cummins på denne måten er høyst uvanlig. Ord knyttes til begrepsbanken, men Cummins skiller tydelig mellom merkelappen, altså termen eller ordet, og selve begrepet. Cummins skriver eksplisitt at termen for et begrep må læres, mens selve begrepsforståelsen kan overføres, eller bli gjort tilgjengelig, om den allerede er tilegnet via førstespråket (Cummins 1984, s. 144).» (Bøyesen, 2014, s. 289).

Bøyesen mener også botid i innvandringslandet er en variabel som burde vært med i Melby-Lervåg & Lervågs analyse – av den enkle grunn at det selvfølgelig påvirker elevenes ferdigheter på andrespråket. I tillegg mener Bøyesen at morsmålet virker som et stillas for utviklingen av ordforrådet på andrespråket (Bøyesen, 2014).

Gjennomgangen her viser at betydningen av å bruke morsmålet som støtte når man skal lære et andrespråk, er omdiskutert blant forskere som undersøker sammenhengen mellom første- og andrespråket i en læringssituasjon. Og selv om det i første rekke er sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter, samt effekten av **morsmålsstøttet undervisning** som Melby-Lervåg & Lervåg og Bøyesen diskuterer her, er det relevant å la det fungere som et bakteppe til denne oppgavens formål; nemlig å måle nytten av **språkteknologisk støtte av morsmål**. For i praksis er det ofte slik at språkteknologisk støtte er elevenes eneste mulighet til å bruke morsmålet sitt i arbeidet med andrespråket, spesielt i klasser der mange ulike morsmål er representert. Jeg har heller ikke klart å finne noen undersøkelser som alene spesifikt måler nytten av språkteknologisk støtte av morsmål når man skal lære et andrespråk. Forskningsfeltets fokus har vært mer rettet mot å måle effekten av morsmålstøttet undervisning av lærer. Men når læreren som kan elevens morsmål mangler, noe som ofte er tilfellet i praksis, ser jeg som lærer i andrespråk at elevene selv som regel bruker språkteknologisk støtte av morsmålet sitt. Det er derfor viktig og interessant å se nærmere på dette feltet.

## **2.4. Teoretiske innfallsvinkler til ordforståelse**

Hva vil det så si å forstå et ord? Det er et stort spørsmål det er vanskelig å svare uttømmende på, fordi forståelsen er et resultat av et komplekst samspill av flere faktorer: For det første må man kunne avkode det som står/sies, for det andre må man kjenne til den leksikalske betydningen av ordet og for det tredje må ordets grammatiske aspekter forstås. For elever med et annet morsmål enn norsk er dessuten tidligere erfaringer med begrepet, både på første- og andrespråket, avgjørende for hva slags forståelse man får av begrepet i en gitt kontekst. Ordforståelse kan ofte kobles til leseforståelse, og man skiller gjerne mellom reseptiv ordforståelse og produktiv ordforståelse. Generelt er det mer krevende å lære seg en produktiv ordforståelse enn en reseptiv ordforståelse. I denne oppgaven er det den reseptive ordforståelsen som skal undersøkes, altså den delen av ordforståelsen som innebærer å kunne kjenne igjen et ords form, betydning og mulige anvendelsesområder - i en gitt samfunnsfaglig tekst for elever på videregående skole.

I de følgende punktene vil jeg derfor redegjøre for ulike teoretiske innfallsvinkler til denne typen ordforståelse.

### **2.4.1. Inndeling av ord**

Et ordforråd kan deles inn på ulike måter, der inndelingen i ordklasser kan sies å være den mest kjente. Inndelingen kan baseres på formkriterier, brukskriterier, sjangerkriterier og semantiske kriterier – eller være en blanding av flere typer kriterier (Golden, 2014, s. 38). Å dele ordforrådet inn i ordklasser eller etter oppbygning, er som sagt en vanlig inndeling. Men det er også mulig å foreta en semantisk inndeling av ordforrådet, slik at ordene deles i de situasjonene de hører hjemme i (Golden, 2014, s. 54).

Ordene i et språk er systematisert, og det finnes flere relasjoner mellom ordene. Mange ord er organisert i hierarkier. Innenfor et hierarki er som regel ett nivå mer fremtredende enn andre, og dette nivået kalles basisnivå. Kjentegnet for ord på basisnivået er at de læres tidlig, og at mye av kunnskapen i et gitt semantisk felt er organisert rundt dem. Ordene på basisnivået er ofte mer konkrete, og de hører til en sentral del av ordforrådet, i tillegg til at de som oftest ikke er sammensatte ord (Golden, 2014, s. 59-60).

Hvilke grupper med ord som brukes når man skal se nærmere på begrepslæring hos elever, er dermed viktig å ta hensyn til. Jeg har valgt å la de 17 begrepene elevene i undersøkelsen skal forklare representere forskjellige typer ord –altså ikke kun ord fra basisnivået. Utvalget mitt er derfor en blanding av fagord og mer alminnelige ord som brukes i den samfunnsfaglige konteksten. I tillegg inneholder utvalget av begreper ord som hører til elevenes hverdagslige vokabular, samt noen abstrakte begreper (se kapittel 3, punkt 3.3. for en videre forklaring av de 17 begrepene elevene i denne undersøkelsen testes i).

#### **2.4.2. Forståelse av ord**

Å forstå ordene i en tekst avhenger både av teksten som ordene fremstår i, i hvilken form og sammenheng ordene står i og den kulturelle konteksten teksten fremstilles i. Når elever med et annet morsmål enn norsk skal lese en norsk fagtekst, er det derfor mye som kan hindre forståelse. Golden (2014) gir en oversikt over noe av det som kan hindre forståelse: For det første kan det være at det er altfor mange ukjente ord samlet på ett sted, slik at den språklige konteksten blir uklar. For det andre kan konteksten til nye ord være for vag. Den språklige konteksten kan videre være for kompleks i seg selv. Og for det tredje blir ord ofte brukt i en ny betydning, for eksempel i en metafor. (Golden, 2014, s. 119).

Dersom et ord blir forstått ut fra den betydningen eleven kjenner til fra før, eventuelt at eleven slår opp ordet og oversetter det med «det første og beste ordet» som dukker opp, kan det føre til at et metaforisk uttrykk blir tolket bokstavelig. Som lærer for minoritetsspråklige elever observerer jeg at dette ofte skjer, og at det er noe som virkelig er med på å hindre elevens forståelse av innholdet i en tekst.

Det er viktig å ha i mente at ikke absolutt alle bearbeidelser av en fagtekst kan hjelpe absolutt alle elever. Effekten av å jobbe med en tekst avhenger, naturlig nok, av hvilket språklig nivå den enkelte elev er på – i første rekke av hvilket språklig nivå de er på i andrespråket sitt, men også hvilket nivå de er på i morsmålet sitt kan spille inn: Elevens bakgrunnskunnskap er alltid med på laget når ord og kontekst skal tolkes.

### 2.4.3. Utvikling av ordforrådet

Elevers ordforråd er en sentral del av det å kunne forstå faglige tekster. Manglende forståelse av ett eller flere sentrale ord i en læreboktekst kan hindre elevens helhetsforståelse av teksten. For elever med et annet morsmål enn norsk er det derfor svært viktig å ha fokus på å utvikle ordforrådet, i alle fag.

Ifølge Selj & Ryen (2008) er det lettere å lære et begrep på andrespråket sitt, dersom man har lært begrepet på morsmålet sitt. Da kan det skje en gjensidig positiv påvirkning mellom språkene (Selj & Ryen, 2008, s. 197).

Når minoritetsspråklige elever skal lære seg nye ord på norsk er det mye de skal lære: uttale av ordet, gjenkjenning av ordet, hvordan det kan brukes grammatisk, samt hvilke meninger det kan gi i ulike sammenhenger. Det er derfor vanskelig å slå fast om en elev *kan* eller *ikke kan* et ord, fordi ord som oftest er noe elever kan i ulik grad og på ulik måte, avhengig av hvor mye de har lært *om* ordet. Denne typen ordkunnskap har en *kvalitativ* side. Elever som skal lære et nytt språk står i tillegg overfor en mer *kvantitativ* oppgave: De må lære *mange* ord for å kunne forstå en tekst på andrespråket sitt (Selj & Ryen, 2008, s. 197). I 2.4.3.1. og 2.4.3.2. vil jeg redegjøre for disse to perspektivene på utviklingen av ordforråd.<sup>3</sup>

#### 2.4.3.1. Kvalitativt perspektiv på utvikling av ordforråd

Bruk og forståelse av ord utvikles over tid, og som tidligere nevnt behersker og forstår man følgelig ord i ulike grader og på ulike måter – avhengig av på hvilket stadium man er i sin egen språkutvikling. En kan derfor si at mange ords mening endres over tid for individet, uavhengig om det er et lite barn som skal lære seg sitt første språk, eller om det er et eldre barn, en ungdom eller en voksen som skal lære seg et andrespråk.

Rommetveit (1972) viser i denne sammenhengen til at et ords mening er sammensatt av tre komponenter: En referansekomponent, en assosiativ komponent og en emosjonell komponent. Dette kan sies å være et kunstig skille, for i virkeligheten er disse tre sidene tett knyttet

---

<sup>3</sup> Redegjørelsen baserer seg på boka *Med språklige minoriteter i klassen* (Selj & Ryen, 2008 s. 198-208), som igjen refererer til boka *Språk, tanke og kommunikasjon* (Rommetveit, 1972).

sammen. Men det kan være nyttig å fokusere på komponentene hver for seg når man skal se på ords mening for en som skal lære seg et andrespråk.

Når det gjelder den første komponenten, referansekomponenten, handler den om ordenes forhold til den ytre verden, altså at et ords mening er knyttet opp til forestillingen om at ordets mening er det begrepet ordet viser til. Forskjellen mellom små barn som lærer sitt førstespråk og eldre barn/voksne som lærer sitt andrespråk, er imidlertid stor i denne sammenhengen – fordi de er på ulike nivå i kognitiv utvikling. For det er en nær sammenheng mellom kunnskap om ords mening og kunnskap om verden, og jo mer kunnskap man har om verden, jo mer økes vår språkkompetanse, blant annet gjennom å øke dybden når det gjelder å forstå ord (Selj & Ryen, 2008, s. 200).

Den andre komponenten Rommetveit (1972) viser til når det gjelder ords mening er den assosiative komponenten. Her beveger vi oss bort fra den ytre verden, og ser på ordene som et nettverk av relasjoner og assosiasjoner seg imellom. I denne oppgavens sammenheng er det spesielt viktig å være klar over at assosiasjonene kan være ulike fra person til person – fordi det avhenger av personens erfaringsbakgrunn. Selj & Ryen (2008) viser i denne forbindelse til en undersøkelse blant barn med pakistansk bakgrunn og deres klassekamerater med norsk som morsmål og ordet «vann»: Mens de pakistanske barna primært assosierte ordet til «å drikke det», ga ordet de norske barna assosiasjoner som «å fiske i», «å bade i», «å seile på» og «saltvann» (Selj & Ryen, 2008, s. 200-201).

Den siste delen i Rommetveits modell er den emosjonelle komponenten, altså at ords mening er knyttet sammen med både tanker og følelser og ikke kan forstås rent intellektuelt. Når vi velger ord, viser vi også våre følelsesmessige vurderinger av ordet, slik som i dette eksempelet: «Om vi står foran en mur med graffiti og kaller det «hærverk» eller «kunst», er ikke likegyldig» (Selj & Ryen, 2008, s. 201).

Rommetveit (1972) understreker at et ords mening påvirkes av og varierer etter hvilken kommunikasjonssituasjon ordet brukes i (Rommetveit, 1972). De tre komponentene vektlegges derfor ulikt i ulike sammenhenger. Det er også et viktig perspektiv å ha med seg når man diskuterer andrespråktilegnelse.

### 2.4.3.2. Kvantitativt perspektiv på utvikling av ordforråd

Tospråklige individer må utvikle ordforrådet sitt på to språk, og utviklingen foregår vanligvis ikke parallelt. Det vil også variere fra person til person hvor godt ordforrådet er utviklet i hvert av de to språkene. Barn og ungdom med et annet morsmål enn norsk må forholde seg til at det aller meste av undervisningen i norsk skole er på norsk. Da er det viktig å være klar over at mange barn og unge med minoritetsbakgrunn allerede ved skolestart ligger etter i utviklingen av ordforrådet på norsk, sammenlignet med barn og unge med norsk som morsmål. Utfordringene med svakt ordforråd i norsk følger elevene med minoritetsspråklig bakgrunn oppover i skolesystemet. Som lærer ser jeg mange minoritetsspråklige elever som sliter med å henge med i fagene, på grunn av at de mangler et tilfredsstillende begrepsapparat på norsk for å kunne lese og forstå lærebøker på videregående skolenivå.

Selj & Ryen (2008) viser i denne sammenheng til at det for elever fra språklige minoriteter kan ta fra fem til ti år eller mer å utvikle tilfredsstillende ferdigheter på andrespråket (Selj & Ryen, 2008, s. 207). Med tanke på dette, er det egentlig utrolig at elever med kort botid i Norge kun får ett år i en innføringsklasse, og at de etter dette året skal fungere språklig på lik linje med elever som har 10 år i norsk grunnskole bak seg.

Det har vært foretatt flere beregninger av ordforrådets omfang og vekst for barn fra de starter på skolen og frem til de er 15 år. Én slik beregning det vises til hos Selj & Ryen (2008) er den Brink (1979) foretok i Danmark. Hans beregninger viste at danske barn ved skolestart hadde et ordforråd på om lag 4000 ord, ved sjuårsalder var dette økt til 9500 ord, mellom ni og ti år lå omfanget av ordforrådet på cirka 16000 ord og ved 11-års alder på omkring 22 000 ord. Økningen er altså i snitt på cirka 3000 ord per skoleår. Dette viser at ordforrådet er i sterk utvikling gjennom et barns skoleløp. Det viser også at barn og unge med et annet morsmål har en enorm oppgave foran seg dersom de skal «ta igjen» sine medelever i ordforråd (Selj & Ryen, 2008, s. 207-208).

Hvor mye elevene praktiserer andrespråket sitt, både i hjemmet, på fritiden og på skolen, er derfor avgjørende for hvor fort de kan nærme seg nivået de norskfødte medelevene er på ordforrådsmessig. For det er helt umulig for en lærer alene å «lære bort» alle ordene som «mangler» hos minoritetsspråklige elever på andrespråket. En annen faktor som også spiller inn, er hvor sent i skoleløpet barnet/ungdommen kommer inn. Et minoritetsspråklig barn som

starter i norsk skole i første klasse, har naturlig nok større sjanse til å ta igjen ordforrådet til sine klassekamerater enn en 16-åring som starter med å lære andrespråket sitt på videregående skole.

## Kapittel 3. Materiale og metode

### 3.1. Innledning

For å finne svar på hva slags nytte språkteknologisk støtte av morsmålet har når minoritetsspråklige elever på videregående skole skal forstå begreper i samfunnsfag på andrespråket sitt, har jeg valgt å gjennomføre en undersøkelse som involverer elever i en innføringsklasse med 12 elever på en videregående skole. Resultatene av denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for store generaliseringer, men de gir svar på graden av nytte det er for akkurat disse elevene å bruke morsmålet sitt på denne måten i arbeidet med begreper på andrespråket. Resultatet er ikke nødvendigvis overførbart til å gjelde alle elever med minoritetsspråklig bakgrunn, men det gir i hvert fall en pekepinn på hvorvidt det å bruke språkteknologisk støtte av morsmålet kan være en nyttig arbeidsstrategi eller ei. Jeg har med denne oppgaven altså ikke ambisjoner om å svare på de store spørsmålene omkring dette emnet, men undersøkelsen kan imidlertid være nyttig for andre som måtte ønske å foreta lignende eksperimenter blant elever. Den kan også være med på å endre pedagogisk praksis for lærere som jobber med minoritetsspråklige elever.

### 3.2. Informanter

Informantene i denne oppgaven er 12 elever i en innføringsklasse på Møglestu videregående skole i Lillesand. Klassen består av ni gutter og tre jenter i alderen 16-21 år. Sju av disse elevene har arabisk som morsmål, tre har dari, en har persisk og en har tigrinja som morsmål. De 12 elevene har ulik botid i Norge: Den som har kortest botid i landet vårt har bodd her i ett år og fem måneder, mens den eleven som har bodd lengst i Norge har bodd her i fire år. Alle 12 elevene faller derfor klart inn under det som av Utdanningsdirektoratet i videregående opplæringsammenheng defineres som kort botid i Norge, nemlig seks år eller mindre. Jeg samlet inn opplysningene om elevene i god tid før undersøkelsen, gjennom et skjema som elevene selv fylte ut digitalt og leverte inn til meg (personopplysningskjemaet ligger som Vedlegg nummer 1 i oppgaven). I tillegg til å oppgi navn, alder, morsmål og botid i Norge, ble elevene også spurt om hvilke språk de **selv** mener de behersker (muntlig og/eller skriftlig), hva slags skolebakgrunn de har fra sine respektive hjemland og eventuelt hva slags skolegang de har fra Norge, samt hva slags språkteknologisk støtte de (eventuelt) bruker når de jobber



med andrespråket sitt til vanlig. Tabellen under viser fordelingen av de 12 elevene i forhold til kjønn, alder, morsmål, botid i Norge og bruk av språkteknologisk støtte av morsmålet. Jeg har valgt å anonymisere elevene i undersøkelsen, slik at jeg i stedet for navn på den enkelte elev, bruker merkelapper som for eksempel «Gutt 17 år, morsmål arabisk» når jeg viser til resultatene i neste kapittel. Elevene fikk opplyst, både muntlig og skriftlig, av meg, før de fylte ut skjemaet med personopplysninger, at personopplysningene de oppga ikke ville bli knyttet opp til navnet deres.

*Tabell 1: Oversikt over informantene*

<b>Kjønn</b>	<b>Alder</b>	<b>Morsmål</b>	<b>Botid i Norge</b>	<b>Bruk av språkteknologisk støtte av morsmålet når de til vanlig jobber med norsk</b>
Gutt	17	Dari	2 år og seks måneder	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss
Gutt	16	Arabisk	4 år	Ja. Google Translate
Jente	17	Dari	2 år og to måneder	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss
Jente	18	Persisk	1 år og ni måneder	Ja. Google Translate
Gutt	17	Arabisk	1 år og fem måneder	Ja. Ordnett Pluss
Gutt	17	Arabisk	2 år og fem måneder	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss
Gutt	17	Arabisk	2 år og fire måneder	Ja. Google Translate
Jente	17	Arabisk	3 år og seks måneder	Ja. Google Translate og LEXIN-ordbok på nett
Gutt	17	Arabisk	2 år og fem måneder	Ja. Google Translate
Jente	17	Arabisk	3 år og ni måneder	Ja. Google Translate
Gutt	21	Tigrinja	3 år og ni måneder	Ja. Google Translate
Gutt	16	Dari	2 år	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss

Som vi ser av tabellen, så svarer samtlige av de 12 elevene «ja» til at de bruker språkteknologisk støtte av morsmålet sitt når de til vanlig jobber med andrespråket sitt (norsk). 11 av 12 elever oppgir i skjemaet at de bruker Google Translate når de jobber med begreper på andrespråket, mens den 12. eleven oppgir at han bruker Ordnett Pluss. Fire av elevene bruker både Google Translate og Ordnett Pluss, mens én elev bruker LEXIN-ordbok på nett i tillegg til Google Translate.

### 3.3. Språkteknologiske verktøy

Mens Google Translate og LEXIN-ordbok på nett er gratis og åpent for alle, krever Ordnett Pluss abonnement. Disse tre språkteknologiske verktøyene har imidlertid det til felles at de alle gir brukeren oversettelser av ord mellom ulike språk.

Google Translate er en applikasjon som oversetter ord og setninger mellom nesten 100 språk. Av oversettelsesprogrammer er det dette verktøyet 11 av de 12 elevene i undersøkelsen bruker til vanlig når de jobber med andrespråket sitt norsk. Applikasjonen bør imidlertid brukes med varsomhet, for som kjent så er den ikke i stand til å kjenne igjen *sammenhengene* ordene står i. Å oversette enkeltord, er imidlertid rimelig pålitelig. Men ofte ser man som lærer at elevene oversetter hele setninger fra norsk til morsmålet sitt, og da blir ofte oversettelsen uklar eller direkte feil – spesielt dersom det norske ordet i den aktuelle setningen brukes i en overført betydning i sammenhengen. Google Translate er ikke tillatt som hjelpemiddel på eksamen.

LEXIN-ordbok på nett er også åpent og gratis for alle å bruke. Det er Utdanningsdirektoratet som står bak LEXIN-ordbøkene på nett, og de er laget spesielt for minoritetsspråklige elever i grunnsopplæringen. Oppslagsordene er valgt ut spesielt for denne målgruppen, og inneholder i tillegg mange bilder som visualiserer oppslagsordene. Selv om LEXIN-ordbøkene på nett er spesielt rettet mot barn i grunnskolen med et annet morsmål i norsk, kan det være nyttig for elever med kort botid i Norge å bruke disse, selv om de går på videregående skole. Som lærer på videregående skolenivå ser man imidlertid at det er få elever som ønsker å bruke denne tjenesten, noe også tabellen over viser: Kun én av de 12 elevene oppgir at hun bruker LEXIN-ordbok på nett i sitt arbeid med norsk. En kan lure på om den lave bruken av LEXIN-ordbok på nett i denne gruppen gjenspeiler en holdning til at denne tjenesten er for yngre elever, og at

disse elevene derfor føler seg «for gamle» til å bruke den. LEXIN-ordbok på nett er godkjent som hjelpemiddel på eksamen.

Det siste språkteknologiske verktøyet elevene i denne undersøkelsen oppgir at de bruker, er Ordnett Pluss. Fem av de 12 elevene sier at de til vanlig bruker Ordnett Pluss, fire av disse fem bruker dette i tillegg til Google Translate, mens den femte eleven oppgir at han kun bruker Ordnett Pluss når han til vanlig jobber med andrespråket sitt. Dette programmet er en tjeneste fra Kunnskapsforlaget, som krever abonnement. De aller fleste videregående skoler betaler imidlertid for elevenes lisens til dette programmet den tiden de er elever på skolen. Programmet installeres på elevenes datamaskiner, og gir tilgang til de ordbøkene elevene velger å laste ned på maskinene sine. I og med at ordbøkene er lastet inn på elevpc-ene, har man også tilgang til dem uten å ha internettilgang. Ordnett Pluss er godkjent som hjelpemiddel til eksamen.

### 3.4. Valg av tekst og begreper

Som grunnlag for undersøkelsen hadde jeg opprinnelig tenkt å bruke en tekst fra læreboka *Fokus samfunnsfag* (Haraldsen, M. & Ryssevik, J., 2013, s. 184-186), som er en bok den aktuelle elevgruppen vil møte dersom de kommende høst starter på ordinær videregående utdanning. Teksten jeg hadde valgt ut til undersøkelsen er hentet fra bokas kapittel 12: «Lønn, levestandard og livskvalitet», og handler om årsaker til lønnsforskjeller i Norge. Teksten elevene skulle jobbe med er på litt over to sider. Jeg hadde plukket ut 12 abstrakte begreper fra teksten, som elevene i undersøkelsen skulle få i oppgave å forklare. Begrepene fra teksten som det skulle jobbes med, var følgende: *Arbeidskraft, levekostnader, reallønnsvekst, balansegang, konkurransedyktig, tariff, ansiennitet, privat sektor, offentlig sektor, yrkesgrupper, fagforbund og deltidsarbeidende*. (Teksten ligger som Vedlegg nummer 2 i oppgaven).

Etter nøye overveielser valgte jeg en annen tekst som grunnlag for undersøkelsen. Årsaken til at jeg byttet tekst, var at jeg, som lærer og fagperson, mener de 12 begrepene ville bli for abstrakte og vanskelige for den aktuelle elevgruppen. Ord som *reallønnsvekst* og *ansiennitet* oppleves som vanskelige også for mange elever med norsk som morsmål, og dermed ville de

blitt for kompliserte for elevene i denne undersøkelsen. Dessuten var teksten for lang, slik at for mye av undersøkelsestiden ville gå med til å lese tekst, i stedet for å forklare begreper. Jeg valgte derfor en tekst fra en annen lærebok i samfunnsfag, nemlig teksten «Fattigdom i Norge» fra boka *Ny agenda. Samfunnsfag for videregående opplæring, alle utdanningsprogrammer* (Borge, Lundberg & Aass, 2009, side 174). Denne teksten er betydelig kortere enn den opprinnelig tenkt brukte, da den er på én snau side, kontra den opprinnelige teksten som var på drøye to sider. I teksten om fattigdom i Norge er det også flere konkrete begreper, i tillegg til noen abstrakte, elevene kunne testes i. (Teksten ligger som Vedlegg nummer 3 i oppgaven).

Jeg plukket ut følgende 17 begreper fra denne teksten, som elevene skulle testes i:

1. *fattigdom,*
2. *objektiv tilstand,*
3. *subjektiv tilstand,*
4. *mette,*
5. *frøs,*
6. *bolig,*
7. *mangler,*
8. *aktiviteter,*
9. *generasjonsforskjeller,*
10. *grensen,*
11. *politisk stridstema,*
12. *definisjon,*
13. *minstepensjonist,*
14. *pensjon,*
15. *opplever seg,*
16. *levestandard,*
17. *inntekt.*

Utvalget av 17 begreper er en blanding av fagord (som for eksempel *levestandard*) og mer alminnelige ord som brukes som fagord i den samfunnsfaglige konteksten her (som for eksempel *fattigdom*). I tillegg inneholder utvalget av begreper ord som hører til elevenes

hverdagslige vokabular, og som tidlig introduseres på A1-nivået (som for eksempel *mette* og *frøs*). De 17 begrepene representerer både rotord, avledninger, sammensatte ord og uttrykk. Elevene fikk oppgitt ordene slik de fremstår i teksten (i bøyde former), men fikk i tillegg oppgitt ordenes grunnform i parentes.

Her er det viktig å ta høyde for at enkelte av fagbegrepene elevene ble testet i i undersøkelsen, ikke nødvendigvis finnes i elevenes førstespråk (det er for eksempel lite trolig at ordet *minstepensjonist* finnes i for eksempel tigrinja). En annen faktor er ordformer. Ofte skriver elever en bøyd ordform i søkefeltet, i stedet for ordets grunnform, og dermed kan de ende opp med «feil» oversettelse i forhold til konteksten. Derfor fant jeg det nødvendig å oppgi ordenes grunnform, av de ordene i teksten som var i bøyde former.

Årsaken til at jeg har valgt å teste elevene i en blanding av fagord, mer alminnelige ord og ord fra elevenes hverdagslige vokabular, er fordi jeg ønsker å se nærmere på om det er selve ordenes form eller andre faktorer (som for eksempel sammenhengen ordet er brukt i eller bruk av metaforer) som eventuelt hindrer elevenes begrepsforståelse når de jobber med en samfunnsfaglig tekst.

Det er viktig å ha i bakhodet at utfallet av denne oppgavens undersøkelse kunne ha blitt annerledes dersom andre ord hadde blitt valgt ut. Jeg vil imidlertid argumentere for at det er interessant å se om det er forskjell på hvilke typer ord elevene i undersøkelsen klarer å forklare, avhengig av om de bruker språkteknologisk støtte av morsmålet sitt eller ei. Et annet moment er at om jeg kun hadde bedt elevene om å forklare basisnivå-ord fra teksten, så hadde ikke det sagt noe særlig om elevenes forståelse av fagteksten i sin helhet.

Jeg har også sett på antall ganger de 17 begrepene brukes i teksten. At et ord forekommer mange ganger i løpet av en tekst letter ikke nødvendigvis elevenes forståelse av begrepet. Men man kan lure på om gjentatte forekomster av begrepet, i forskjellige kontekster, kan være med å **bidra** til forståelsen av begrepet – i hvert fall om begrepet i utgangspunktet er et ord som tilhører elevenes basisnivå og som sånn sett bør være et kjent begrep for dem.

Under følger en oversikt over de 17 begrepene, hvor jeg viser til hva slags type ord det er og antall ganger det forekommer i teksten:

1. *fattigdom*: et alminnelig ord, men som brukes som et fagbegrep i denne teksten. Opptrer seks ganger i formen *fattigdom* i teksten. Om man tar med formene *fattig* og *fattige*, er det til sammen 17 forekomster i teksten.
2. *objektiv tilstand*: faglig uttrykk, som brukes tverrfaglig. Én forekomst i teksten.
3. *subjektiv tilstand*: faglig uttrykk, som også brukes på tvers av fag. Én forekomst i teksten.
4. *mette* (bøyd form av grunnformen *mett*): alminnelig ord, hører til det hverdagslige vokabularet. Én forekomst i teksten.
5. *frøs* (bøyd form av grunnformen å *fryse*): alminnelig ord, hører til det hverdagslige ordforrådet. Én forekomst i teksten.
6. *bolig*: kan sies å være et hverdagslig ord, men er nok mindre frekvent hos ungdommer enn synonymene *hus/hjem*. Én forekomst i teksten.
7. *mangler* (bøyd form av grunnformen å *mangle*): alminnelig ord, men målgruppen i undersøkelsen ville nok heller brukt uttrykket «*har ikke*» i stedet for «*mangler*». Én forekomst i teksten.
8. *aktiviteter* (bøyd form av grunnformen en *aktivitet*): ord fra det hverdagslige vokabularet. To forekomster i teksten, én gang i ubestemt form flertall, én gang i bestemt form flertall.
9. *generasjonsforskjeller* (bøyd form av grunnformen en *generasjonsforskjell*): et sammensatt og relativt langt ord. Forleddet er et fagbegrep, og etterleddet er et frekvent ord. Én forekomst i teksten.
10. *grensen* (bøyd form av grunnformen en *grense*): et vanlig ord, men som kan ha ulike betydninger på norsk, avhengig av sammenhengen det står i. Én forekomst i teksten.
11. *politisk stridstema*: et to-ords uttrykk, som består av et relativt kjent ord (*politisk*) og et sammensatt ord der både forledd og etterledd kan sies å være frekvente ord, men hvor etterleddet nok er det mest frekvente av dem (*strid + tema*). Én forekomst i teksten.
12. *definisjon*: fagord. Fire forekomster i teksten, to ganger i ubestemt form entall, to ganger i bestemt form entall.

13. *minstepensjonist*: et alminnelig ord i det norske språket, brukt som fagord i teksten. Fire forekomster i teksten, én gang i ubestemt form entall, to ganger i ubestemt form flertall og én gang i bestemt form flertall).
14. *pensjon*: et alminnelig ord i det norske språket, brukt som fagord i teksten. Fem forekomster i teksten, én gang i ubestemt form entall, fire ganger som sammensatt i ordet over.
15. *opplever seg* (bøyd form av grunnformen å *oppleve seg*): Selve verbet å *oppleve* brukes veldig ofte i ulike sammenhenger i hverdagsspråket, men den refleksive formen er ikke så frekvent. Fire forekomster i teksten, to ganger som *oppleve seg*, to ganger som *opplever seg*. (I tillegg brukes uttrykket *opplevelsen av* én gang i teksten).
16. *levestandard*: Sammensatt fagbegrep, der etterleddet kan sies å være frekvent. Én forekomst i teksten.
17. *inntekt*: alminnelig ord, selv om synonymene *lønn/betaling* nok er mer frekvente hos ungdommer. Brukt som fagord i teksten. To forekomster i teksten, én gang i ubestemt form entall, én gang sammensatt i ordet *normalinntekt*.

### 3.5. Framgangsmåte

Jeg startet undersøkelsen med å dele elevgruppen i to, uten å fortelle elevene hvilken av gruppene de skulle plasseres i. Dette fikk de rede på etter at teksten var lest og oppgavene delt ut. Fordelingen av elevene i to grupper var tilfeldig. Begge gruppene skulle jobbe med de samme begrepene, fra den samme samfunnsfaglige teksten. Men bare den ene gruppen fikk muligheten til å bruke språkteknologisk støtte for å sjekke betydningen av mine utvalgte ord opp mot morsmålet sitt. Den andre gruppen hadde kun konteksten og Bokmålsordboka på nett tilgjengelig i arbeidet med begrepene.<sup>4</sup>

Undersøkelsen kan dermed si noe om nytten av språkteknologisk morsmålsstøttet begreplæring og begrepsforståelse på andrespråket. Sagt på en enkel måte: Hvilken av de to elevgruppene har til sjuende og sist lært flest ord og forstått flest ord «riktig» i forhold til innholdet i teksten? Dette ble sjekket gjennom en optelling av de ulike elevenes antall forståtte begreper i teksten, i tillegg til at jeg intervjuet to elever fra hver gruppe i etterkant av

---

<sup>4</sup> <http://ordbok.uib.no>

opptellingen. Intervjuene vil dermed supplere de kvantitative data med kvalitative data, slik at man oppnår både bredde og dybde. Det var ikke tilfeldig hvilke fire elever som ble intervjuet, da jeg valgte å intervjué én sterk og én svak elev fra hver av de to gruppene (merkelappene «sterk» og «svak» i denne sammenhengen refererer henholdsvis til de to elevene som har forstått flest og færrest begreper i hver av de to gruppene).

Undersøkelsen startet med at jeg leste teksten høyt for elevene to ganger. Elevene hadde teksten foran seg mens jeg leste. Jeg la vekt på å lese *meget* rolig og tydelig, og opplesningen av teksten to ganger varte derfor i til sammen fire minutter. De 12 informantene fikk ikke anledning til å stille spørsmål underveis eller etter opplesningen min. Deretter fikk elevene mulighet til å jobbe med/lese teksten hver for seg i åtte minutter (dobbel så lang tid som det jeg brukte på to gangers opplesning). Elevenes ulike lesehastigheter og -strategier avgjorde derfor hvor mange ganger de rakk å lese teksten for seg selv. De hadde anledning til å streke under ord underveis i lesingen sin, men de fikk ikke anledning til å stille spørsmål omkring teksten – verken til meg eller til hverandre.

Deretter ble oppgavene delt ut på ark (oppgavene elevene fikk ligger som Vedlegg nummer 4 i oppgaven). Elevene skrev på datamaskin, og besvarelsene ble levert digitalt til meg.

Elevene ble bedt om å forklare begrepene ved hjelp av synonymer eller antonymer. De fikk også mulighet til å forklare begrepene med egne ord, dersom de foretrakk det. Poenget med undersøkelsen var å se om elevene hadde forstått ordene de forklarte, uavhengig av hvilken metode de brukte i sine forklaringer. Dersom elevene ikke klarte å forklare enkelte begreper, fikk de beskjed om å skrive hvorfor de ikke klarte det – altså om det var fordi de ikke skjønnte begrepet ut fra konteksten, at de ikke fant det i ordboka eller andre mulige årsaker.

Oppgavene ble innledningsvis gjennomgått av meg, men elevene fikk kun anledning til å stille meg spørsmål av praktisk art – ikke av betydning av ord. Gjennomgangen tok om lag tre minutter. Først etter gjennomgangen av oppgavene fikk elevene beskjed om hvilken av de to gruppene de var plassert i: Seks av elevene fikk beskjed om at de kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt når de skulle forklare de 17 begrepene (heretter kalt Gruppe 1 i oppgaven), de andre seks elevene fikk «kun» bruke språkteknologisk støtte av andrespråket sitt (norsk ordbok) (heretter kalt Gruppe 2 i oppgaven). For den førstnevnte gruppen var derfor internett tilgjengelig mens undersøkelsen pågikk, mens den andre



gruppens pc-er var satt i et prøvefilter, det vil si at kun Bokmålsordboka (<http://ordbok.uib.no>) var tilgjengelig for dem. Prøvefilteret er noe som kan settes på elevpc-ene til prøver og eksamener.

Elevene fikk 55 minutter på å forklare de 17 begrepene, og jeg var til stede mens de jobbet – for å sikre at de ikke snakket sammen underveis. Til slutt leverte de dokumentet sitt digitalt til meg.

Undersøkelsen tok dermed 70 minutter å gjennomføre, noe som kan være for lenge for enkelte elever. Derfor fikk klassen en 10 minutters pause mellom de 15 minuttene med gjennomgang og de 55 minuttene med oppgaveløsning. Årsaken til at jeg valgte å gi elevene en pause før de gikk i gang med oppgavene, er fordi min erfaring med denne type elever er at 70 minutter uten pause er for lenge. Og siden de ikke visste hvilken gruppe de var plassert i da de gikk til pause, var det ingen sannsynlighet for at de kom til å drøfte oppgaven seg imellom.

### 3.6. Etter undersøkelsen

Etter at alle hadde levert sine besvarelser, fordelte jeg elevenes svar på fire kategorier: *Forstått, delvis forstått, ikke forstått, ikke besvart*. Årsaken til at jeg valgte å ha med rubrikken *delvis forstått*, var for å vise de tilfellene hvor elevene hadde forstått et begrep bokstavelig og isolert, men ikke hadde forstått begrepet i kontekstens betydning (et eksempel på dette er begrepet *grensen*, som i teksten brukes i overført betydning: «Grensen for hvem som er fattig i Norge, ...»), men som mange av elevene har forklart at betyr *skillet mellom to land*). Dette kommer jeg nærmere tilbake til i drøftingsdelen.

Etter å ha kategorisert de 12 elevenes resultater og samlet dem i tabeller, intervjuet jeg to elever fra hver av de to gruppene. Som tidligere nevnt var fordelingen av de 12 elevene i to grupper tilfeldig. Hvem jeg intervjuet, var imidlertid ikke tilfeldig: Jeg valgte å intervju eleven som hadde forstått **flest** begreper i hver av de to gruppene, samt den eleven som hadde forstått **færrest** begreper i hver av gruppene. Årsaken til dette var at jeg ønsket å få svar fra både en «sterk» og en «svak» elev fra hver av de to gruppene, for å vise bredden. Derfor foretok jeg et strategisk utvalg av hvem jeg skulle intervju. Jeg valgte å bruke en

semistrukturert intervjuform, der alle de fire elevene fikk de samme fire hovedspørsmålene, men med individuelle underspørsmål som kunne tilpasses den enkeltes svar på de faste spørsmålene. Hensikten med intervjuene var å få kartlagt elevenes egne tanker omkring det de presterte i undersøkelsen, slik at det ikke ble en ren kvantitativ undersøkelse. De faste spørsmålene jeg stilte elevene ligger som Vedlegg nummer 5 i oppgaven. Elevenes betraktninger omkring det de selv presterte presenteres i oppgavens kapittel 4.

## Kapittel 4. Resultater og diskusjon

### 4.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg først presentere resultatet av undersøkelsen i Gruppe 1, altså resultatet blant de elevene som kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt da de skulle forklare begrepene. Deretter vil jeg presentere undersøkelsens resultater i Gruppe 2, som var den gruppen av elever som kun kunne bruke språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk) i sine forklaringer av begrepene. Til slutt vil jeg presentere resultatene av de fire intervjuene. Jeg vil underveis både drøfte og komme med delkonklusjoner av funnene, før jeg i kapittel 5 oppsummerer det hele i en konklusjon.

### 4.2. Resultater i Gruppe 1

For å vise fordelingen av hvor mange elever i Gruppe 1 som hadde *forstått-delvis forstått-ikke forstått* og *ikke besvart* hvert av de 17 begrepene, har jeg satt det inn i en tabell:

Tabell 2. Gruppe 1: Språkteknologisk støtte av morsmålet.

Begreper	Forstått	Delvis forstått	Ikke forstått	Ikke besvart
Fattigdom	6	0	0	0
Objektiv tilstand	0	0	6	0
Subjektiv tilstand	0	1	4	1
Mette (av mett)	4	1	1	0
Frøs (av å fryse)	3	3	0	0
Bolig	6	0	0	0
Mangler (av å mangle)	4	2	0	0
Aktiviteter	2	1	3	0
Generasjonsforskjeller	0	2	2	2
Grensen	1	1	3	1
Politisk stridstema	1	0	3	2
Definisjon	2	1	1	2
Minstepensjonist	1	0	1	4
Pensjon	1	2	1	2
Opplever seg	0	0	3	3
Levestandard	2	0	0	4
Inntekt	2	0	1	3

**Merk:** Tallene i tabellen viser til antall elever.

Elevene i denne gruppen kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt da de skulle forklare de 17 begrepene fra den samfunnsfaglige teksten. Som vi ser av Tabell 2 (over) var det likevel bare to av begrepene, nemlig *fattigdom* og *bolig* som alle de seks elevene i denne gruppen hadde forstått. Begrepet *fattigdom* er det ordet som brukes hyppigst i teksten elevene fikk, nemlig seks ganger. Dersom vi tar med formene *fattig* og *fattige*, opptrer begrepet hele 17 ganger i den relativt korte teksten elevene skulle lese. Dette ordet er et ganske alminnelig ord, men som i denne sammenhengen brukes som et fagbegrep. Om det hadde vært et helt ukjent begrep, ville det ikke hjulpet for elevens forståelse med flere forekomster av ordet i en og samme tekst. Men i og med at det her er snakk om et temmelig alminnelig ord, kan man lure på om antall forekomster har bidratt til elevenes forståelse av ordet.

Når det gjelder det andre begrepet alle de seks elevene i denne gruppen hadde forstått, nemlig begrepet *bolig*, kan man si at det er et ord som hører til det hverdagslige vokabularet, selv om det nok kan sies at det er mindre frekvent enn synonymene *hjem* eller *hus* hos ungdommer. Men ordet er konkret, og er også brukt i en konkret sammenheng i teksten, så det er nærliggende å tro at elevenes mulighet til oversettelse av ordet til morsmålet sitt har hjulpet for forståelsen.

I Gruppe 1 ser vi altså at halvparten eller flere av elevene hadde forstått fem av de 17 begrepene. I tillegg til de to allerede nevnte begrepene, *fattigdom* og *bolig*, har henholdsvis fire av seks elever forstått *mette* og *mangler*, mens tre elever har forstått *frøs*. Alle de fem begrepene kan sies å være alminnelige ord, som hører til det hverdagslige vokabularet, og det er derfor ikke direkte overraskende at hovedvekten av elevene i den gruppen som kunne bruke morsmålet sitt som støtte i arbeidet, hadde forstått disse begrepene.

En annen årsak til at disse fem begrepene ble forstått av så mange som halvparten eller flere av elevene i Gruppe 1 kan også være at disse fem ordene kan sies å tilhøre en sentral del av ordforrådet, at de er relativt konkrete og at de ikke er sammensatte ord. Slike ord kjennetegnes ofte, ifølge Golden (2014, s, 59-60) av at de er ord på basisnivået, og at de er ord som læres tidlig i språkopplæringen. Man kan derfor ikke se bort fra at mange av elevene nok kjente til disse ordene før undersøkelsen ble foretatt.

Et interessant fenomen er at halvparten av elevene i denne gruppen har bare delvis forstått begrepet *frøs*. Hvis vi ser nærmere på elevenes besvarelser når det gjelder akkurat dette ordet,

blir det hele imidlertid litt mer forståelig: De som faller inn i kategorien *delvis forstått* når det gjelder ordet frøs har nemlig enten valgt å forklare det bokstavelig, og altså ikke legge til grunn at ordets grunnform i denne sammenhengen er å fryse, eller de kobler begrepet til det å være generelt fattig. Et eksempel på det første er når en av elevene forklarer det slik: «Frøs betyr bli til is, bli dekket av is». Et eksempel på det andre er når en elev skriver følgende: «Frøs betyr det at du har ikke nok penger til kjøpe deg nok klær eller du har ikke fint bolig eller kan ikke kjøpe hansker luer og varm mat».

Det første eksempelet viser mangelfull forståelse av det Golden (2014) kaller formkriterier i et ordforråd. Det andre eksemplet kan knyttes til det som Rommetveit (1972) kaller den assosiative og den emosjonelle komponenten som inngår i et ords mening. For når vi vet at de aller fleste av elevene i innføringsklassen har opplevd både krig og flukt før de kom til Norge, er det nærliggende å anta at denne elevens erfaringsbakgrunn har ført til at det å fryse/være kald assosieres til det å mangle klær, bolig og mat. Dermed knyttes ordets mening mer opp til tanker og følelser denne eleven kanskje har til det å fryse.

Hele 12 av de 17 begrepene ble bare forstått av to eller færre elever i Gruppe 1. Fire av de 17 begrepene som **ingen** av elevene i Gruppe 1 har forstått, er *objektiv tilstand*, *subjektiv tilstand*, *generasjonsforskjeller* og *opplever seg*. Mens de to første er faglige uttrykk som består av to ord, og som brukes på tvers av fag, er det tredje ordet et sammensatt og relativt langt begrep der forleddet er et fagbegrep (*generasjons-*) og etterleddet er et alminnelig og frekvent ord (*-forskjeller*). Det siste begrepet som ingen av elevene i Gruppe 1 har forstått består av et verb som veldig ofte brukes i ulike sammenhenger i hverdagspråket (*oppleve*), men i teksten står verbet i refleksiv form (*opplever seg*), og det er ikke så frekvent i vokabularet vårt. Til gjengjeld brukes det hele fire ganger (to ganger som *oppleve seg* og to ganger som *opplever seg*) i teksten, i tillegg til en gang i uttrykket *opplevelsen av*.

Flertallet av elevene i Gruppe 1 har imidlertid forsøkt å forklare alle disse fire ordene, men har likevel ikke forstått dem. Det gir grunn til å se nærmere på noen av elevenes forklaringer. Når det gjelder faguttrykket *objektiv tilstand*, forklarer én elev det slik: «Objektiv tilstand betyr det samme av linse situasjon». Her er det tydelig at eleven har oversatt ett og ett ord, i stedet for å se på begrepet som en frase, eventuelt at han har generert bakgrunnskunnskap han måtte ha om fotoutstyr. Det er uansett åpenbart at eleven ikke kan ha sett på uttrykket i

tekstens sammenheng i dette tilfellet. Dermed blir forklaringen hans fundert på at *objektiv* betyr linse (på et kamera).

Når det gjelder ordet *generasjonsforskjeller*, forklarer én elev det slik: «Barn til beste mor og barn til beste far», mens en annen skriver: «Alle som lever omtrent samtidig». Det kan se ut til at elevene i Gruppe 1 ikke har klart å se at det er et sammensatt ord de har å gjøre med her. For dersom de først hadde oversatt hvert av ordene, er det noe mer sannsynlig at de hadde forstått det sammensatte begrepet noe bedre.

Elevenes forklaringer til verbet i refleksiv form, *opplever seg*, spriker fra «Opplever seg betyr det samme av lide, prøve», til «Leve til noe hender». Her er det tydelig at elevene ikke kjenner til betydningen av at verbet står i refleksiv form. Det kan også se ut til at de ikke har klart å se verbet isolert, i og med at det ikke er noen av elevene i denne gruppen som har klart å forklare et så frekvent verb som *oppleve*.

Til slutt i denne gruppens resultater vil jeg trekke frem to-ords-uttrykket (der det siste ordet i uttrykket i tillegg er et sammensatt ord) *politisk stridstema*. Det er bare én elev i Gruppe 1 som har forstått dette uttrykket, halvparten har ikke forstått det, og to har ikke forsøkt å forklare det i det hele tatt. Blant dem som ikke har forstått uttrykket er det én elev som skriver «Politisk stridstema det betyr samme politisk partier». En annen forklarer det som at «Politisk vil ikke gjøre», mens en tredje elev velger å forklare det med «En tema». Grovt sett kan vi si at den første eleven ser ut til kun å ha konsentrert seg om å forklare det første ordet i uttrykket, den andre eleven har forsøkt å kombinere de to ordene i sin forklaring, mens den tredje har valgt en mildt sagt overforenklet versjon. Sånn sett kan vi si at det er den andre eleven her som har forstått mest av uttrykket, men forklaringen hennes er likevel for vag til å kunne settes i kategorien delvis forstått.

### 4.3. Resultater i Gruppe 2

For å vise fordelingen av hvor mange elever som hadde *forstått-delvis forstått-ikke forstått* og *ikke besvart* hvert av de 17 begrepene har jeg, også for denne gruppen, valgt å sette det inn i en tabell for å lette oversikten:

Tabell 3. Gruppe 2: Språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk).

Begreper	Forstått	Delvis forstått	Ikke forstått	Ikke besvart
Fattigdom	6	0	0	0
Objektiv tilstand	0	1	4	1
Subjektiv tilstand	1	0	4	1
Mette (av mett)	2	2	2	0
Frøs (av å fryse)	5	0	0	1
Bolig	6	0	0	0
Mangler (av å mangle)	6	0	0	0
Aktiviteter	5	0	0	1
Generasjonsforskjeller	2	1	0	3
Grensen	0	4	1	1
Politisk stridstema	0	0	4	2
Definisjon	2	0	3	1
Minstepensjonist	0	1	2	3
Pensjon	3	0	1	2
Opplever seg	1	0	3	2
Levestandard	0	1	2	3
Inntekt	4	0	0	2

**Merk:** Tallene i tabellen viser til antall elever.

Elevene i denne gruppen kunne bruke språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk) da de skulle forklare de 17 begrepene fra den samfunnsfaglige teksten. De hadde altså ikke tilgang til støtte av morsmålet sitt mens undersøkelsen pågikk. Som vi ser av Tabell 3 (over) var det likevel tre av begrepene (*fattigdom*, *bolig*, *mangler*) alle de seks elevene i denne gruppen hadde forstått, og to av begrepene (*frøs* og *aktiviteter*) hadde fem av seks elever forstått.

I Gruppe 2 hadde halvparten eller flere av elevene forstått sju av de 17 begrepene, mens 10 av de 17 begrepene ble forstått av to eller færre elever. Som i Gruppe 1, har også alle elevene i Gruppe 2 forstått ordene *fattigdom* og *bolig*, og jeg viser i den sammenheng til det jeg sa om de to begrepene i punkt 4.2. Men i tillegg har også alle elevene i Gruppe 2 forstått ordet *mangler* (av å mangle), samt at fem av seks elever har forstått ordene *frøs* og *aktiviteter*.

Ordet *mangler* er i tekstens sammenheng presens form av verbet *å mangle*. Alle elevene i Gruppe 2 har forstått at det er denne formen av **verbet** ordet viser til i teksten, og de gir presise forklaringer av ordet, som for eksempel: «det å være uten noe en trenger» og «mangler betyr det samme som savne noe eller trenge noe og ikke ha». I Gruppe 1 er det imidlertid to

elever som faller inn i kategorien delvis forstått når det gjelder dette ordet, fordi de ikke har sett at det er en verbform som er brukt. Disse to elevene har derfor oversatt ordet som om det er substantivet *en mangel* i ubestemt form flertall (*mangler*) som er brukt. Dette **kan** ha å gjøre med at Gruppe 2, som kun har brukt Bokmålsordboka på nett i sitt arbeid, har dratt nytte av at de fikk opplyst at mangler ikke er et oppslagsord når de plottet det inn, og at det i Bokmålsordboka er oversiktlig forklart at ordet kan vise til substantivet *en mangel* **eller** verbet *å mangle*. En teori her er da at elevene som ikke kunne bruke morsmålet sitt, i større grad enn de som kunne bruke det, har følt seg «tvunget» til å gå tilbake til teksten for å se på sammenhengen, og da er det innlysende at det er verbet og ikke substantivet som er brukt: «Folk opplever seg som fattige hvis de mangler det de fleste andre har,...».

Når det gjelder begrepet *frøs*, så vi i Gruppe 1 at halvparten av elevene bare delvis hadde forstått ordet, fordi de enten hadde forklart ordet bokstavelig, eller koblet det til det å være generelt fattig. I Gruppe 2 er elevenes forklaringer av ordet langt mer presise i forhold til slik det er brukt i teksten; tre av elevene skriver følgende: «Det betyr at du er kald og har ikke farm klær på seg. Antonyme til den ord er varm» og «Det er nå der er veldig kald kan man fryser» og «De byter at de er kalt og du kan sier at de er kalt på en måte et du fryser». Vi ser at elevene i Gruppe 2 oppnår forståelse av ordet *frøs* fordi de ser at grunnformen er *å fryse*. Én mulig forklaring på at de ser dette kan være at denne gruppen bare kunne bruke Bokmålsordboka på nett i sitt arbeid, og dersom man skriver inn *frøs* i søkefeltet der, blir man fortalt at dette ikke er et oppslagsord, men at det kommer av verbet *fryse*. Dermed er det lettere for elevene å relatere formen *frøs* til hverdagsvokabularet sitt (for *fryse* kan sies å være et frekvent ord i elevenes dagligspråk).

Det siste ordet som fem av seks elever i Gruppe 2 har forstått, er ordet *aktiviteter*. De fem elevene i denne gruppen forklarer ordet slik: «Aktiviteter betyr som sport eller aktivitet som fotball, volleyball og sån», «Aktiviteter byter er det samme som å gjøre noe», «det betyr at du har masse ting til å gjør», «aktiviteter betyr å gjør noe god med folk som fotball, fisker, fjelltur» og «Aktiviteter er de er noe som spille fotball eller noe som du kan deler med noen andre». Fellesnevneren for alle forklaringene her er at elevene kobler ordet *aktiviteter* til begrepet *fritid* (som kan sies å være et ord i det hverdagslige vokabularet til elevene) og ser vi på Bokmålsordboka på nett er det nettopp det som gjøres der også. Igjen ser vi at elevene i Gruppe 2 har hatt nytte av Bokmålsordbokas utdypinger rundt ordet.



10 av de 17 begrepene ble forstått av bare to eller færre elever i Gruppe 2. Mens det i Gruppe 1 var fire av de 17 begrepene som **ingen** av elevene i gruppen hadde forstått (*objektiv tilstand, subjektiv tilstand, generasjonsforskjeller* og *opplever seg*), er det i Gruppe 2 fem av de 17 begrepene som **ingen** av elevene i gruppen har forstått. Det påfallende her er imidlertid at det, med unntak av objektiv tilstand, er **helt andre ord** de ikke har forstått i denne gruppen, enn det er i Gruppe 1. For i Gruppe 2 er det begrepene *grensen, politisk stridstema, minstepensjonist* og *levestandard* ingen har forstått.

Det er interessant å se nærmere på begrepet *grensen* i denne sammenhengen, for i Gruppe 1 var dette et ord som halvparten ikke hadde forstått, mens det i Gruppe 2 faller inn i kategorien delvis forstått for over halvparten av elevene. Ordet *grense* kan ha ulike betydninger, men i teksten brukes det i betydningen *ytterpunktet/skillet*, slik: «Grensen for hvem som er fattig i Norge, ..., har vært et politisk stridstema de siste årene». Når over halvparten i Gruppe 2 forklarer begrepet blant annet slik: «Grensen er en linje som vi finner mellom to landet som viser hvem sitt er det» og «Grensen betyr linje som deler to stater, fylker, kommuner, også linje som passer at ingen ulovlig ting kommer inn i landet», er det åpenbart at de har forklart ordet enten ved hjelp av den første forklaringen de har fått på Bokmålsordboka, eller at de har brukt sin egen bakgrunnskunnskap og definert ordet ut fra den mest bokstavelige tolkningen av begrepet. I begge tilfeller har de unnlatt å se på sammenhengen ordet er brukt i i teksten, og dermed faller de inn i kategorien delvis forstått.

Det later altså til at flere elever i Gruppe 2 enn i Gruppe 1 har benyttet seg av å gå tilbake til teksten for å se på sammenhengen ordet er brukt i, før de forklarer ordet. Det kan også se ut til at elevene i Gruppe 2 har følt seg mer «tvunget» til å se på ordet i tekstens sammenheng, enn det elevene i Gruppe 1 har, fordi de ikke kunne oversette ordet til morsmålet sitt. De elevene som kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt har i første rekke brukt Google Translate i arbeidet med begrepene. Når vi vet at ord eller uttrykk på ett språk kan ha forskjellige betydninger på et annet språk, avhengig av sammenhengen, kan derfor en ukritisk bruk av applikasjonen Google Translate føre til misforståelser dersom man ikke sjekker sammenhengen ordet er brukt i. For som Golden (2014) skriver: «Forståelsen av ord i en tekst er nøye knyttet sammen med den teksten som ordet forekommer i, både den språklige konteksten som omkranser ordet, og den utenomspråklige eller kulturelle konteksten som teksten inngår i.» (Golden, 2014, s. 119). De elevene som har sett på sammenhengen de 17 begrepene er brukt i i samfunnsfagteksten, har derfor oppnådd å forstå flere ord enn de

elevene som bare har oversatt ordet til morsmålet sitt, for så å forklare begrepet uten å skjele til sammenhengen ordet er brukt i i den norske teksten.

#### **4.4. Oppsummerende sammenligning av resultatene i de to gruppene**

Gjennomgangen over av de to gruppenes resultater viser altså at det er en overvekt av flere forståtte begreper totalt i Gruppe 2, enn det det er i Gruppe 1. Overvekten er imidlertid ikke veldig stor, men sier likevel i denne sammenhengen at elevene som kun brukte andrespråket sitt, totalt sett forstod begrepene noe bedre enn de elevene som kunne bruke morsmålet sitt i arbeidet med de 17 begrepene. Dette er både overraskende og interessant, fordi elevenes egne oppfatninger er at de forstår ord på andrespråket sitt bedre dersom de får mulighet til å oversette ordet til morsmålet sitt. Så hva kan forklaringen være på at det i denne sammenhengen er det motsatte som skjer?

Én mulig forklaring kan være at elevene i Gruppe 2, som ikke kunne oversette begrepene til morsmålene sine, indirekte har følt seg mer «tvunget» til å se på sammenhengen ordene har i teksten enn det elevene i Gruppe 1 gjorde. En annen mulig forklaring kan være at elevene som hadde mulighet til å oversette ordene til morsmålet sitt, har følt seg «tryggere» på at de forstod ordet løsrevet fra sammenhengen, siden de fikk forklart ordet på førstespråket sitt. Men som tidligere nevnt er det da ofte stor sjanse for at ordet dermed forstås bare nettopp slik – nemlig løsrevet fra sammenhengen. En tredje forklaring på at elevene i Gruppe 2 har forstått flere begreper enn elevene i Gruppe 1, kan være at de har vært mer fokuserte på andrespråket sitt underveis i arbeidet, nettopp fordi de ikke kunne bruke morsmålet sitt. Det kan altså virke som om enkelte av elevene i Gruppe 1 har blitt noe «forvirret» av å ha muligheten til å oversette ordene både på sitt eget morsmål og på engelsk, før de skulle forklare den norske betydningen av ordet i den norske samfunnsfagteksten.

I gjennomgangen over (punkt 4.2. og 4.3.) har jeg fokusert på å forklare begreper som er forstått likt, begreper som er forstått ulikt og begreper som ikke er forstått i de to respektive gruppene. Til slutt i denne sammenligningen vil jeg trekke frem ytterligere fire begreper, som alle har fått forskjellig forståelse i de to gruppene; nemlig ordene *mette*, *pensjon*, *levestandard* og *inntekt*.

Av elevene i Gruppe 1 har fire elever forstått ordet *mette* (av *mett*), én elev har delvis forstått ordet, og én elev har ikke forstått det. I Gruppe 2 er forståelsen av dette ordet henholdsvis to forstått, to delvis forstått og to ikke forstått. Ordet *mett* er et alminnelig ord, som hører til det hverdagslige vokabularet. Hvorfor har da ikke ordet fått en likere forståelse i de to gruppene? Ved å se nærmere på noen av elevenes forklaringer av ordet, kan man komme frem til et mulig svar. I Gruppe 1 bruker alle de fire elevene som har forstått ordet antonymet *sulten* for å forklare begrepet. De har sett at det er snakk om et adjektiv, og forklarer det presist ut fra det. Eleven i Gruppe 1 som delvis har forstått begrepet, har valgt å forklare det ut fra **verbet** å *mette*, eleven har altså sett bort fra forklaringen i oppgaveteksten (at formen *mette* kommer av ordet *mett* i tekstens sammenheng), og hun forklarer det derfor slik: «Mette betyr å gi matt til noen (for eksempel: et barn)». Eleven i Gruppe 1 som ikke har forstått begrepet, kommer med en uklar definisjon: «Mett: kan være en person som ikke er fattige og ikke er rik det kan være vanlige».

I Gruppe 2 er det to av elevene som har klart å se at det er snakk om **adjektivet** *mette* i tekstens sammenheng. Men to av elevene har forklart det ut fra **verbdefinisjonen**, og to har ikke forstått ordet. Hvis vi går til Bokmålsordboka på nett, som var det eneste verktøyet Gruppe 2 kunne bruke, ser vi at om man plotter inn ordet slik det brukes i teksten (*mette*), så får man kun opp verbdefinisjonen (å *mette*) i tillegg til substantivdefinisjonen av ordet («det er ingen *mette* i den maten/få *metta* si»). Adjektivet kommer kun frem i Bokmålsordboka dersom man plotter inn formen *mett*. Når det gjelder dette ordet, har altså de elevene som ikke har plottet inn ordets grunnform, men bare skrevet inn ordet slik det ble brukt i teksten, ikke fått noe drahjelp av ordboka.

Felles for de to gruppene når det gjelder ordet *mette* er at mange av elevene neppe kan ha sett nærmere på hvordan ordet brukes i teksten, før de kom med sine forklaringer. For i teksten brukes ordet på en hverdagslig måte, samt at det kobles til både verbet å spise og substantivet *mat*: «Folk var fattige hvis de ikke hadde nok mat til å spise seg *mette*, ...» (Borge, Lundberg & Aass, 2009, s. 174). Denne setningen er i seg selv ikke spesielt komplisert, og det er derfor rimelig å anta at flere av elevene hadde forstått at det var snakk om adjektivet *mette* i denne sammenhengen, dersom de hadde gått tilbake til teksten for å se på bruken av ordet der. Eksempelet her viser derfor at det er uhyre viktig at elevene ser på konteksten et ord brukes i når de skal forklare begreper, i stedet for å forklare ord løst fra sammenhengen.

Ordet *pensjon* er også blant begrepene som oppnådde forskjellig forståelse i de to gruppene. I Gruppe 1 er det bare én elev som har forstått begrepet, mens det i Gruppe 2 er tre elever som har forstått det. Forklaringen her **kan** være at ordet *pensjon* ikke finnes på ett eller flere av de ulike morsmålene til elevene. I tillegg er det et ord som forklares greit og forståelig for de elevene som «kun» slo det opp i Bokmålsordboka, der det både knyttes opp til ord som *lønn* og *betaling* – ord som kan sies å være langt mer alminnelige ord i hverdagsspråket enn selve begrepet *pensjon*. I dette tilfellet har det derfor vært en fordel å bare bruke norsk ordbok.

Det tredje ordet som fikk ulik forståelse i de to gruppene var *levestandard*. I Gruppe 1 forstås begrepet av to elever, mens det i Gruppe 2 ikke forstås av noen elever. Når det gjelder det siste begrepet, *inntekt*, forstås det av to elever i Gruppe 1, og av fire elever i Gruppe 2.

Samtidig ser vi at dette er to ord som mange ikke har besvart, uavhengig av hvilken gruppe de var i. Og når vi vet at dette var de to siste begrepene elevene skulle forklare i rekken av ord, er det nærliggende å tolke det dithen at de ikke hadde like god tid til de siste begrepene, som de hadde til å begynne med. Dette med tidsnød påpekes også av en av elevene som ble intervjuet i etterkant av undersøkelsen (se 4.6.2.). Den lave svarprosenten på de to siste ordene gjør det derfor vanskelig å trekke noen eksakte slutninger omkring forståelse og manglende forståelse av akkurat disse to ordene.

Teorigjennomgangen i oppgavens 2.3. viser at betydningen av å bruke morsmålet som støtte når man skal lære et andrespråk er omdiskutert blant forskere som undersøker sammenhengen mellom første- og andrespråket i en læringssituasjon. Mens Melby-Lervåg & Lervåg (2011b) sin metaanalyse gir liten støtte til at morsmålsundervisning hjelper elever til en bedre begrepsforståelse på andrespråket, mener Bøyesen (2014) at begrepsforståelsen kan overføres om den allerede er tilegnet via førstespråket. Selv om det er effekten av morsmålstøttet **undervisning** som Melby-Lervåg & Lervåg og Bøyesen i første rekke diskuterer, har det overføringsverdi til oppgaven min som undersøker nytten av **språkteknologisk** støtte av morsmålet.

I etterkant av resultatene i undersøkelsen min er det derfor lettest for meg å si meg enig med Melby-Lervåg & Lervåg, fordi elevene som hadde tilgang til språkteknologisk støtte av morsmålet da de jobbet med begrepene oppnådde en dårligere begrepsforståelse enn de som ikke kunne bruke morsmålet sitt som støtte. Men poenget til Bøyesen om at botid i landet der andrespråket skal tilegnes burde vært med som en variabel i Melby-Lervåg & Lervågs

analyse, er relevant. For det er innlysende at for minoritetsspråklige elever med svært kort botid i Norge er det viktig å kunne bruke morsmålet som støtte for å kunne utvikle ordforrådet sitt på andrespråket til et visst nivå. Samtidig viser funnene i denne undersøkelsen at elevene i Gruppe 2 totalt sett har hatt større nytte av kun å bruke språkteknologisk støtte av andrespråket i arbeidet med begrepene, enn det elevene i Gruppe 1 har hatt av å bruke morsmålsstøttet språkteknologi. Mine funn kan derfor sies å stemme godt overens med funnene til Melby-Lervåg & Lervåg – nemlig at det er en liten grad av sammenheng mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket innenfor det semantiske domenet (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011b, s. 335).

## 4.5. Intervjuer av elever i Gruppe 1

De to elevene fra Gruppe 1 som jeg valgte å intervjuer, hadde forstått henholdsvis 10 og tre av de 17 begrepene. Først vil jeg presentere intervjuet av den eleven i Gruppe 1 som hadde forstått flest begreper (heretter kalt elev A i Gruppe 1), deretter den eleven som hadde forstått færrest av begrepene (heretter kalt elev B i Gruppe 1). Jeg har valgt å sette de to elevenes resultater inn i tabeller, for å lette oversikten.

### 4.5.1. Intervju av elev A i Gruppe 1

Tabell 4. Elev A, Gruppe 1: Språkteknologisk støtte av morsmålet.

Begreper	Forstått	Delvis forstått	Ikke forstått	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand			x	
Subjektiv tilstand		x		
Mette (av mett)	x			
Frøs (av å fryse)		x		
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)	x			
Aktiviteter	x			
Generasjonsforskjeller		x		
Grensen	x			
Politisk stridstema	x			
Definisjon	x			
Minstepensjonist			x	
Pensjon		x		
Opplever seg			x	
Levestandard	x			
Inntekt	x			
<b>ANTALL TOTALT</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Elev A: Gutt 17 år. Morsmål: Arabisk

Som man ser av Tabell 4, har elev A forstått 10 av de 17 begrepene, og delvis forstått fire av begrepene. Det er dermed tre begreper denne eleven ikke har forstått, men han har forsøkt å komme med en forklaring på også disse tre begrepene. Det er altså ingen av de 17 begrepene elev A har valgt å ikke besvare. Denne eleven er dermed den eleven i Gruppe 1 som har det beste resultatet.

I intervjuet forteller eleven at han har brukt både Google Translate, Ordnett Pluss og norsk ordbok på nett da han jobbet med de 17 begrepene. Eleven sier selv at han også har gått via engelsk for å kunne forklare begrepene, fordi han ofte opplever at han får bedre forståelse om han plotter inn det norske begrepet og oversetter det til engelsk, før han oversetter fra engelsk til arabisk.

Når det gjelder teksten, sier elev A at han brukte denne aktivt da han skulle forstå ordene som var plukket ut. «Jeg følte jeg fikk litt hjelp av teksten for å se meningen med ordet i den sammenhengen», fremholder han.

Noe av det vanskeligste når det gjelder å forstå en norsk fagtekst, er ifølge elev A hvis det i én setning er veldig mange ord han ikke kan fra før, og spesielt hvis det er veldig lange ord. Strategien til denne eleven når han går løs på en norsk fagtekst er at han først leser teksten én gang, deretter oversetter han alle ordene han ikke forstår, før han leser teksten på nytt.

## 4.5.2. Intervju av elev B i Gruppe 1

Tabell 5. Elev B, Gruppe 1: Språkteknologisk støtte av morsmålet.

Begreper	Forstått	Delvis forstått	Ikke forstått	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand				x
Subjektiv tilstand				x
Mette (av mett)	x			
Frøs (av å fryse)		x		
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)		x		
Aktiviteter			x	
Generasjonsforskjeller				
Grensen		x		
Politisk stridstema			x	
Definisjon			x	
Minstepensjonist				x
Pensjon			x	
Opplever seg			x	
Levestandard				x
Inntekt			x	
<b>ANTALL TOTALT</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

*Elev B: Gutt 17 år. Morsmål: Arabisk*

Elev B har forstått 3 av de 17 begrepene (se Tabell 5 over), delvis forstått tre begreper, ikke forstått seks begreper og fem av begrepene har han ikke svart på. Denne eleven er den eleven som har det svakest resultatet i Gruppe 1 i undersøkelsen.

I intervjuet forteller eleven at han brukte både Google Translate og Ordnett Pluss da han skulle jobbe med forståelsen av de 17 begrepene fra teksten. Denne eleven foretrekker å bruke oversettelse fra norsk til arabisk når han jobber med fagbegreper på andrespråket sitt. Han presiserer i intervjuet at dette er det som oppleves som enklest for han, men samtidig sier han



at han ofte opplever at det blir feil betydning av ordet i den norske konteksten. Derfor går også denne eleven via engelsk noen ganger, når han jobber med norske ord.

«Det aller beste er likevel når jeg får begrepsforklaring på norsk av en lærer, dersom det er et ord på norsk jeg ikke forstår. Det er lettere å forstå ordet da, enn når jeg sitter for meg selv og oversetter ordene til arabisk på pc-en eller på mobilen» sier elev B i Gruppe 1 i intervjuet.

Også denne eleven bruker konteksten ordet opptrer i, når han skal forsøke å forstå begrep som han i utgangspunktet ikke forstår. Han synes imidlertid dette med sammenhengen er det vanskeligste å forstå når han jobber med tekster på andrespråket sitt, for som han sier i intervjuet: «Jeg forstår kanskje ordet når det står alene, men jeg får ikke alltid tak i hva ordet betyr i den sammenhengen det står i».

Elev Bs strategi når han skal forstå en tekst er først å lese teksten, mens han streker under ord han ikke forstår. Deretter oversetter han ordene fra norsk til arabisk (eventuelt via engelsk), før han noterer seg betydningen på norsk. Han er bevisst på at han selv ikke noterer på arabisk, men at han bruker norsk i notatene sine.

#### **4.6. Intervjuer av elever i Gruppe 2**

De to elevene fra Gruppe 2 som jeg valgte å intervjuer, hadde forstått henholdsvis åtte og to av de 17 begrepene. Jeg vil først presentere intervjuet av den eleven i Gruppe 2 som hadde forstått flest begreper (heretter kalt elev C i Gruppe 2), deretter den eleven som hadde forstått færrest av begrepene (heretter kalt elev D i Gruppe 2). Jeg har valgt å sette de to elevenes resultater inn i tabeller, for å lette oversikten:

#### 4.6.1. Intervju av elev C i Gruppe 2

Tabell 6. Elev C, Gruppe 2: Språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk).

Begreper	Forstått	Delvis forstått	Ikke forstått	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand			x	
Subjektiv tilstand			x	
Mette (av mett)			x	
Frøs (av å fryse)	x			
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)	x			
Aktiviteter	x			
Generasjonsforskjeller	x			
Grensen		x		
Politisk stridstema				x
Definisjon			x	
Minstepensjonist		x		
Pensjon			x	
Opplever seg	x			
Levestandard				x
Inntekt	x			
<b>ANTALL TOTALT</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Elev C: Gutt 21 år. Morsmål: Tigrinja

Som man ser av Tabell 6, har elev C i Gruppe 2 forstått åtte av de 17 begrepene, og delvis forstått to av begrepene. Det er fem begreper denne eleven ikke har forstått (men som han har forsøkt å forklare) og to av begrepene har han ikke svart på. Denne eleven er den av elevene i Gruppe 2 som har det beste resultatet.

Elev C var i den gruppen som ikke bruke morsmålet sitt i arbeidet med å forstå de norske ordene. Han sier i intervjuet at han brukte norsk ordbok «litt» i arbeidet med å forstå begrepene, men sier også: «Jeg skulle ønske jeg kunne brukt tigrinja». Når det gjelder konteksten, så brukte han den bevisst da han skulle forklare begrepene. «Noen ord var lettere å forstå ut fra sammenhengen», sier han, og sier at ordet «generasjonsforskjeller» var ett av disse ordene som han ikke helt forstod da han slo det opp i norsk ordbok, men som han klarte å forstå ut fra sammenhengen i teksten.

Denne eleven fremholder at det som oftest er ordets form som gjør det vanskelig for han å forstå norske begreper. Igjen fremholder han at det er lettere for han dersom han ser et, for han, nytt norsk ord i en setning/en sammenheng. Han trekker frem ordet «definisjon» som et eksempel på et ord han isolert sett ikke forstod, men som han forstod ut fra sammenhengen det stod i.

Strategien til denne eleven er også (til vanlig) å bruke morsmålet sitt når han jobber med andrespråket sitt. Han pleier å notere ned ukjente norske ord, for så å oversette dem til tigrinja. Han sier i intervjuet at han ble overrasket da han så sitt eget resultat etter undersøkelsen, fordi han ikke hadde trodd han kom til å forstå såpass mange ord i og med at han var i den gruppen som ikke kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt.

#### 4.6.2. Intervju av elev D i Gruppe 2

Tabell 7. Elev D, Gruppe 2: Språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk).

Begreper	Forstått	Delvis forstått	Ikke forstått	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand			x	
Subjektiv tilstand			x	
Mette (av mett)	x			
Frøs (av å fryse)				x
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)	x			
Aktiviteter	x			
Generasjonsforskjeller				x
Grensen		x		
Politisk stridstema				x
Definisjon			x	
Minstepensjonist				x
Pensjon				x
Opplever seg				x
Levestandard		x		
Inntekt	x			
<b>ANTALL TOTALT</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

Elev D: Gutt 16 år. Morsmål: Dari

Elev D i Gruppe 2 har forstått seks av de 17 begrepene (se Tabell 7 over), delvis forstått to begreper, ikke forstått tre begreper og seks av begrepene har han ikke svart på. Det siste

forklarer han med at han fikk dårlig tid, og ikke rakk å jobbe like godt med alle de 17 ordene, i tillegg til at han ikke fant alle ordene i norsk ordbok.

I intervjuet forteller han at han følte han kunne en del av ordene fra før, og at han derfor bare brukte norsk ordbok litt. Når det gjelder konteksten, så opplevde denne eleven teksten som en litt lang tekst, og derfor mente han det var vanskelig å finne ordene igjen i teksten da han hadde slått dem opp. Derfor følte han ikke at han fikk til å bruke sammenhengen ordene opptrådte i, da han skulle forklare begrepene.

Denne eleven mener det varierer om det er ordenes form eller sammenhengen ordene opptrer i, som gjør det vanskelig å forstå betydningen. Han lander til slutt på at det som oftest er ordets form som gjør det vanskelig for han å forstå norske begreper.

Elev D sin strategi når han leser norske fagtekster er å lese teksten flere ganger. Han slår opp mange ord underveis, og sier selv han det siste halve året har brukt mest norsk ordbok. «Før brukte jeg mye oftere å oversette fra norsk til dari på Google Translate. Jeg føler i det siste at det har gått bedre for meg å bare bruke norsk ordbok», sier han.

#### **4.7. Sammenligning av intervjuene**

Det er interessante forskjeller mellom det de to elevene i Gruppe 1 (elev A og elev B) og det de to elevene i Gruppe 2 (elev C og elev D) svarer i intervjuene. Deres egne refleksjoner over det de presterte er således med på å kaste lys over funnene i undersøkelsen.

Begge elevene i Gruppe 1 sier at de bruker sammenhengen det norske ordet de har oversatt til morsmålet sitt står i, når de skal forsøke å forstå ordet. Men de to sier også at de av og til opplever det som vanskelig, fordi de isolert har forstått ordet ut fra morsmålet sitt, og den isolerte betydningen passer ikke alltid inn i sammenhengen ordet er brukt i i den norske teksten.

Her ser vi altså at det å bruke språkteknologisk støtte av morsmålet kan føre til mer forvirring enn forståelse når det gjelder å forstå begreper på andrespråket. For når de først har oversatt ordet til morsmålet sitt, og forstått den isolerte betydningen, er det vanskelig for dem å legge

vekk den betydningen - selv om de eventuelt ser at den ikke passer inn i sammenhengen. Selv sier de at de også veldig ofte opplever at de ikke ser at den isolerte forståelsen av ordet de har fått via morsmålet sitt ikke passer inn i tekstens sammenheng – før de eventuelt blir gjort oppmerksomme på det av læreren.

Den ene eleven i Gruppe 1 (elev B) presiserer i intervjuet i tillegg at han forstår best de norske ordene dersom de forklares muntlig til han av en lærer på norsk. Lærerens tilstedeværelse og rolle karakteriseres derfor av denne eleven som avgjørende for at han skal forstå norske begreper. Denne uttalelsen er med på å kaste lys over årsaken til at dette er den eleven med det svakeste resultatet i Gruppe 1 i undersøkelsen (jfr. 4.5.2.). For i undersøkelsen kunne han ikke få noe hjelp til å forklare ord av en lærer. Som faglærer ser jeg at det er denne type elever som oftest sliter med å forstå begreper, fordi mye av arbeidet til en skoleelev på videregående er selvstendig arbeid. Dersom de har gjort seg for avhengige av at læreren skal forklare ord for ord for dem, i stedet for å jobbe med egen læringsstrategi, så blir det svært vanskelig for dem når de sitter og skal jobbe med stoff på egen hånd på skolen eller hjemme.

I Gruppe 2 er begge elevene enige i at det som regel er ordets form som byr på utfordringer når de skal prøve å forstå et ord i en norsk tekstsammenheng.

Elev C i Gruppe 2 sier imidlertid at han ble positivt overrasket over sitt eget resultat (han forstod 8 begreper, og fikk delvis forstått på to begreper), til tross for at han var i den gruppen som ikke kunne bruke morsmålet sitt. Dette er altså eleven som i intervjuet sier han skulle ønske han var blitt plassert i den andre gruppen, slik at han kunne brukt morsmålet sitt. Når han får se sitt eget resultat i etterkant av undersøkelsen, reagerer han derfor med overraskelse. Kanskje fører dette til at denne eleven i tiden fremover i større grad velger å bare bruke andrespråket sitt når han skal lære seg begreper på norsk, siden han nå har fått erfare at han kan klare å oppnå en god forståelse totalt sett ved hjelp av bare å bruke norsk ordbok.

Elev D i Gruppe 2 forteller på sin side at han det siste halve året har gått mer og mer bort fra det å oversette norske ord til morsmålet sitt, dari, fordi han gjentatte ganger har opplevd å få en bedre forståelse av norske ord dersom han kun bruker norsk ordbok. Han har altså allerede **før** undersøkelsen fant sted erfart det samme som elev C erfarte **etter** undersøkelsen: nemlig at begrepsforståelsen blir bedre dersom Bokmålsordboka brukes mer aktivt enn språkteknologisk støtte av morsmålet.

Det de to sistnevnte elevene sier i intervjuene, stemmer godt overens med hovedfunnene i undersøkelsen; nemlig at disse minoritetsspråklige elevene oppnår en noe større forståelse av norske ord dersom de ikke oversetter ordene til morsmålet sitt, men heller bruker norsk ordbok og ser på ordet i den norske sammenhengen det opptrer i.

Det faktum at de to elevene i Gruppe 1 sier at selv om de isolert har forstått ordet ut fra morsmålet sitt, så passer ikke alltid den isolerte betydningen inn i sammenhengen ordet er brukt i i den norske teksten, underbygger også undersøkelsens hovedfunn.

Alle de intervjuede elevene kommer altså med uttalelser som viser at de har en bevissthet om at det å bruke språkteknologisk støtte av morsmålet ikke nødvendigvis øker begrepsforståelsen deres på andrespråket. Likevel viser det seg i praksis at de likevel ofte oversetter norske ord til morsmålet sitt ved hjelp av Google Translate eller andre språkteknologiske verktøy. Man kan lure på hvorfor de selv velger en praksis som de i teorien selv underkjenner. Kanskje har det med trygghet og identitet å gjøre, og at de selv, mer eller mindre ubevisst, føler seg på tryggere grunn dersom de oversetter ordene til morsmålet sitt.

Denne undersøkelsen viser imidlertid at dette kan være en trygghet de ikke er tjent med i forhold til begrepsforståelse på andrespråket. Kanskje kan denne undersøkelsens funn derfor resultere i at det å bruke norsk ordbok i andrespråktilegnelse, i større grad enn språkteknologisk støtte av morsmålet, får et større fokus både hos lærere og minoritetsspråklige elever. Som lærer er det lett å si seg enig med Melby-Lervåg & Lervåg når de skriver at læringsutbyttet i skolen er sterkt relatert til begrepsforståelse på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011b, s. 341). Da er det viktig at lærere, i alle fag, er med på å gi elever i innføringsklasser en størst mulig begrepsforståelse på andrespråket. Bare på den måten kan man sikre at flest mulig av denne typen elever settes i stand til å fullføre en ordinær videregående opplæring, slik formålet i lokal læreplan for innføringsklassene i Aust-Agder er (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 2).

Melby-Lervåg & Lervågs metaanalyse gir altså liten støtte til at morsmålsundervisning er viktig for å skape en bedre begrepsforståelse på andrespråket. De peker imidlertid på at morsmålsundervisning kan ha en viktig funksjon i forhold til å støtte de minoritetsspråklige elevenes identitetsutvikling (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011b, s. 341). Sett i lys av det faktum at morsmålsundervisning ikke er et tilbud for elevene i innføringsklassene, er

språkteknologisk støtte av morsmålet, gjennom blant annet Google Translate, den eneste muligheten elevene har tilgjengelig for «å se og høre» morsmålene sine i forbindelse med skolearbeid. Dette verktøyet kan neppe sies å støtte identitetsutviklingen deres. Og i og med at denne undersøkelsens resultater viser at elevene forstår flere ord på andrespråket dersom de **ikke** bruker språkteknologisk støtte av morsmålet, mener jeg som lærer det er viktig å dreie elevenes fokus noe bort fra Google Translate, og i større grad drille dem i bruk av ordbøker på andrespråket.

## Kapittel 5. Konklusjon

Hvordan vi lærer og forstår ord er ikke direkte overførbart fra en person til én annen, men oppstår i hver enkelt på bakgrunn av hva vi kan fra før, samspill med andre og hvilke læringsstrategier vi benytter av oss.

Mange minoritetsspråklige elever har store utfordringer innen både lese- og begrepsforståelse og skriving på andrespråket sitt. Samtidig vet vi at lese- og begrepsforståelse er hovednøkkelen til et funksjonelt norsk språk, både når det gjelder å forstå og å bruke språket muntlig og skriftlig. Som lærer på videregående skolenivå ser jeg at minoritetsspråklige elever ofte har store problemer med å henge med faglig, fordi de mangler et tilfredsstillende begrepsapparat på norsk for å kunne lese og forstå lærebøker. Og når man vet at læringsutbyttet i skolen for denne gruppen elever er sterkt relatert til begrepsforståelse på andrespråket, er det viktig å ha fokus på begrepslæring. Som vi så innledningsvis i oppgaven er også det å utvikle ordforrådet og å forstå innholdet i tekst, svært sentralt i den lokale læreplanen denne innføringsklassen følger.

I denne oppgaven har jeg undersøkt reseptiv begrepsforståelse hos minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse på en videregående skole. Som lærer har jeg i flere år delvis sett med undring på denne gruppen elevers selvvalgte læringsstrategi når det gjelder å jobbe med begreper på andrespråket sitt; nemlig at de selv velger å oversette disse begrepene til sitt eget morsmål for å oppnå forståelse. Jeg har lenge lurt på om dette er en metode som gir effekt, og ønsket derfor å se nærmere på nytten av språkteknologisk støtte av morsmålet når elever med en annen språkbakgrunn enn norsk skal forstå begreper på andrespråket sitt innen ulike fag på videregående skole. Jeg valgte å se nærmere på begrepsforståelsen i samfunnsfag, men undersøkelsen kunne like gjerne vært gjennomført i andre fag, som for eksempel naturfag, historie eller geografi – og resultatet er derfor overførbart til andre fag enn samfunnsfag.

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven var «Hvilken nytte har bruk av språkteknologisk oversettelse av ord fra andrespråket til førstespråket i minoritetsspråklige elevers forståelse av norske begreper?». Funnene i undersøkelsen min viser at det har liten grad av nytte, fordi det er en overvekt av flere forståtte begreper totalt i den gruppen med elever som **ikke** kunne oversette begrepene sine til morsmålet sitt. Det kan synes som at elevene i denne gruppen har vært mer fokuserte på andrespråket sitt i arbeidet med begrepene, nettopp fordi de i



undersøkelsen var fratatt muligheten til å oversette ordene til morsmålet sitt. Dette er overraskende funn, som bør få følger for pedagogisk praksis. Det er vanskelig å motarbeide minoritetsspråklige elevers utstrakte bruk av Google Translate og andre språkteknologiske morsmålsstøttede verktøy, men som lærer kan man i hvert fall ha et større fokus på å lære elevene å være mer kritiske til bruken av dette.

Regjeringens overordnede prinsipp om at flerspråklighet er en ressurs i utdanningsløpet, får etter denne undersøkelsen et noe annet innhold for meg som lærer: Ja, det er viktig å ha fokus på at elevene er flerspråklige, både av hensyn til elevenes identitetsutvikling og at de kan bruke begrepene de har lært på førstespråket sitt som stillas når de skal utvikle andrespråket sitt. Men når det gjelder konkret begrepslæring på andrespråket, er ikke nødvendigvis flerspråklighet en ressurs – i hvert fall ikke om elevene konsekvent oversetter norske ord til morsmålet sitt for å forstå innholdet i en norsk fagtekst.

Min pedagogiske praksis vil nok derfor endres noe i kjølvannet av denne undersøkelsen, på den måten at jeg kommer til å bli noe mer restriktiv på elevenes utstrakte, og delvis også ukritiske, bruk av språkteknologisk støtte av morsmålet sitt ved hjelp av Google Translate når de jobber med norske begreper. I stedet vil jeg ha større fokus på å undervise elevene i hvordan bruke Bokmålsordboka og andre ordbøker på nett. Et slikt fokus vil også gi elevene en større grad av morfologisk bevissthet på andrespråket deres. Elevene trenger å bli utrustet med en strategi som er formålstjenlig når læreren ikke er tilgjengelig for å forklare ordene for dem. For går alt etter planen, skal elevene i denne undersøkelsen starte et ordinært videregående skoleløp om noen måneder – sammen med elever som ligger flere tusen ord foran dem ordforrådsmessig. Og da er det viktig at de er utrustet med strategier som kan hjelpe dem med å utvide ordforrådet deres også på egen hånd.

Arbeidet med denne oppgaven har vist meg at det er behov for mer forskning på minoritetsspråklige elevers bruk av språkteknologisk støtte av både morsmålet og av andrespråket når det gjelder begrepsforståelse på norsk. Eventuelle fremtidige forskningsresultater innen dette feltet kan i første rekke føre til en endring i undervisningspraksis for lærere i andrespråk, noe som i neste rekke kan komme minoritetsspråklige elever til gode. Denne oppgaven viser i hvert fall at minoritetsspråklige elever trenger å bli utrustet med bedre læringsstrategier i sin bruk av digitale ordbøker og andre digitale ressurser når de jobber med ordforståelse på andrespråket sitt enn det de har i

dag. Og det kan lærerne deres hjelpe dem med dersom de får tilgang til ny forskning og tar den i bruk i undervisningen sin.

## Litteraturliste

- Aust-Agder fylkeskommune. (2015). *Lokal læreplan for innføringsklassene i Aust-Agder med veiledning og skjema for vurdering*. Hentet fra <https://www.austagderfk.no/contentassets/08ecd866b4994067854e1f7bbbd4ec99/lokal-lareplan-innforingsklassene-aust-agder.pdf> nedlastet 18.01.2018
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Meld. St. 6 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/> nedlastet 17.01.2018
- Borge, T., Lundberg, B., Aass, O. (2009). *Ny agenda. Samfunnsfag for videregående opplæring, alle utdanningsprogrammer* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS
- Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (4), s. 286-297. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2014/04/Betydningen-av-morsm%C3%A5lsferdigheter.-B%C3%B8yesen-2014.pdf> nedlastet 05.02.2018
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2013). *FOKUS Samfunnsfag* (3.utg.). Aschehoug
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011a). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 1, s. 114–135. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/1633/ebc964688a14f9f0b967337900255cb7fbbf.pdf> nedlastet 05.02.2018

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011b). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (5), s. 330-343. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/dokumenter/morsmalsferdigheter.pdf> nedlastet 05.02.2018

Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/398da1bdbd81d849b781a110efa6b1bd?lang=no#0>

Selj, E. & Ryen, E. (Red.). (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). Cappelen Damm AS

Svendsen, B. A. (2009): Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, R. (red.), *Flerspråklighet i skolen*, s. 31–59. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR\\_Rammeverk\\_sept\\_2011\\_web.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no) nedlastet 18.01.2018

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Personopplysningskjema

#### Personopplysninger

Navn:
Fødselsdato (dag.måned.år):
Alder:
Fødeland:
Hvilke land har du bodd mer enn seks måneder i?
Ditt morsmål:
Behersker du morsmålet ditt muntlig? Behersker du morsmålet ditt skriftlig?
Andre språk du behersker (spesifiser om du behersker språket/språkene muntlig, skriftlig eller begge deler):
Dato for ankomst til Norge (dag.måned.år):
Skolebakgrunn (type skole og skolegangens varighet):
Bruker du noen form for språkteknologisk morsmålstøtte når du jobber med andrespråket ditt? Hvis ja, hvilke verktøy/ressurser bruker du?

Til din informasjon: Opplysningene du oppgir i dette skjemaet vil ikke bli knyttet opp til navnet ditt, da du vil bli anonymisert i den skriftlige oppgaven.

## Det som skaper lønnsforskjeller

Reallønnsvekst

I Norge er prisen på arbeidskraft høyere enn i mange andre land – blant annet fordi levekostnadene er høye. Men helt siden begynnelsen av 1990-årene har likevel lønnsøkningen vært større enn prisstigningen. Derfor har vi hatt *reallønnsvekst* i hele denne perioden. Det innebærer at et flertall av innbyggerne i Norge får stadig bedre råd. Men lønningene kan ikke stige for fort og for mye. For å beholde flest mulig norske arbeidsplasser er det viktig å finne balansegangen mellom ønsket om lønnsvekst og behovet for å begrense lønnsveksten slik at norske bedrifter kan være lønnsomme og konkurransedyktige.

Tariff

I utgangspunktet har de fleste yrker en *tariff*, det vil si en lønnsplan som gjelder hele yrkesgruppen. Hjelpepleiere, lærere, kokker og sosionomer har en tariff som bestemmer timelønn og overtidsbetaling for yrkesgruppen. På den måten sikres disse gruppene en *minstelønn*, uansett hvor de jobber. Tariffavtalene er bygd opp etter et system der *ansiennitet* (yrkeserfaring) gir høyere lønn inntil topplønn er nådd, for eksempel etter 15 år i arbeid. Du kan lese mer om innholdet i en tariffavtale på side 189.

Minstelønn  
Ansiennitet

Lønnsforskjellene kan vi forklare ut fra ulike forhold, for eksempel:

- **Utdanning og yrkeserfaring.** En nyutdannet lektor tjener mer enn en adjunkt. Grunnlønnen til en elektriker med lang yrkeserfaring er høyere enn grunnlønnen til en ung nytilsatt elektriker. En anestesisykepleier får høyere nattillegg enn hjelpepleieren, og lærlingen får dårligere betalt enn fagarbeideren. Denne typen lønnsforskjeller er naturlige fordi arbeidslivet bygger på grunnprinsippet om at utdanning og yrkeserfaring skal lønne seg.
- **Forskjellen mellom privat og offentlig sektor.** De fleste utdanninger kvalifiserer til jobber både i offentlige og privateide bedrifter. Vi finner for eksempel de fleste elektrikerne, snekkerne, programmererne og siviløkonomene i privat sektor. Dette er yrkesgrupper som også offentlig sektor trenger. Dermed oppstår det konkurranse om den best kvalifiserte arbeidskraften. Vi ser av tabellen på side 183 at bergverksdrift og utvinning stiller i en egen klasse når det gjelder lønn. Her finner vi også oljeindustrien. De som eier firmaene, har økonomiske muligheter til å lokke med høy lønn for å få tak i de dyktigste og mest erfarne medarbeiderne. Den muligheten har ikke det offentlige i samme grad. Sykepleiere, lærere og andre offentlig ansatte har tidslønn som gjelder for hele yrkesgrupper, og det er rett og slett ikke lov å gjøre forskjell eller lokke med hundre

tusen ekstra i lønn til enkelte. Dermed kan for eksempel en ingeniør oppnå en langt bedre lønnsavtale i oljebransjen enn som leder av teknisk etat i en kommune.

- **Forskjellene mellom typiske kvinne- og mannsyrker.** De aller fleste servitører tjener langt mindre enn industriarbeidere, selv om begge yrkesgruppene kan ha om lag like lang utdanning. På samme måte tjener sykepleierne mindre enn ingeniørene. Hva kan det skyldes? Den viktigste forklaringen ligger i at servitør og sykepleier er typiske kvinneyrker. Fagforbundene for de typiske mannsyrkene har gjennom lang tid drevet en målrettet og pågående lønnskamp som har resultert i gode tariffavtaler. Kvinneyrkene har ikke i samme grad nådd fram med sine lønnskav.

Kvinner i full stilling tjente i 2011 gjennomsnittlig 85 prosent av det menn tjente. Det skyldes først og fremst at det så å si ikke finnes menn i en rekke *lavlønsgrupper*, for eksempel hjelpepleiere og ungdomsarbeidere. Det trekker ned gjennomsnittslønna for kvinnene. Fire av ti kvinner arbeider dessuten deltid. I yrker der det er mange deltidsarbeidende, er ofte lønna lav. En sykepleier eller førskolelærer – som har like lang utdanning som en ingeniør – har ikke samme muligheten til å søke seg til privat sektor. Det er først og fremst i offentlig sektor jobbene finnes for sykepleiere og førskolelærere.

Spørsmålet er hva som kan gjøres for å jevne ut lønnsforskjellene mellom menn og kvinner. Enkelte mener at kvinner i lavlønsyrker har seg selv å takke fordi de velger «feil» yrker eller ikke søker jobb i privat sektor. Andre vil hevde at det eneste rettferdige er å heve lønna i de typiske kvinneyrkene betraktelig.

- **Lederansvar.** Det følger ekstra risiko og ansvar med å være leder, og derfor får lederne høyere lønn enn andre ansatte. I Norge er det tradisjon for at lønnsforskjellen mellom ledere og ansatte i andre stillinger ikke skal være for stor. I løpet av de siste årene har likevel lederlønnene økt kraftig. I 2011 var gjennomsnittlig månedslønn for administrerende direktører 70 900. I tillegg har mange gunstige pensjonsavtaler eller ordninger som sikrer dem bonuser eller etterlønn i en periode etter at de har sluttet i jobben.

De høye lederlønnene har ført med seg en debatt om hvor store lønnsforskjeller vi skal godta. Men så lenge bedriftsstyrene er villige til å betale en så høy pris for arbeidskraften til lederne, vil lønningene fortsatt være høye. Det finnes nemlig ingen lover eller regler som setter grenser for hvor mye en leder skal tjene. Enkelte hevder at det er til bedriftens og de ansattes

? Hvilke mulige konsekvenser vil det få for samfunnet dersom halvparten av de unge kvinnene plutselig valgte typiske mannsyrker?

Lavlønsgruppe

beste å betale det det koster å lokke til seg den beste lederen. Andre mener at forklaringen ligger i at det stort sett er ledere som ansetter nye ledere, og at bedriftslederne dermed utgjør en liten gruppe som i for stor grad selv får sette prislappen på det arbeidet de utfører.

Individuell lønnsavtale

Kort oppsummert kan vi si det slik: Det er ikke lett å komme fram til hva som er rettferdig lønn. Og det er heller ikke rettferdighetsprinsipper som avgjør hvor høy lønn du får når du er ferdig utdannet. Lønna blir fastsatt i et arbeidsmarked der tilbud og etterspørsel av arbeidskraft kan ha større betydning enn utdanning og erfaring. I arbeidsmarkedet i dag blir det dessuten stadig mer vanlig at hver enkelt medarbeider forhandler fram en *individuell lønnsavtale*, som kanskje tar utgangspunkt i en tariff, men som åpner for at også personlige kvalifikasjoner, erfaring og forhandlingsteknikk teller med når lønna skal fastsettes.

## De to partene i arbeidslivet

I det daglige har bedriftsledelsen og de ansatte mange felles interesser. De to partene samarbeider om å skape lønnsomme og trygge arbeidsplasser der alle trives og yter sitt beste. Men på noen områder har arbeidsgiver og arbeidstaker motstridende interesser, for eksempel når det gjelder lønn. Både arbeidsgiverne og arbeidstakerne har sine egne organisasjoner som blant annet tar seg av lønnsforhandlingene på vegne av medlemmene.

Fagforbund  
Fagforening

- I 1899 ble Arbeidernes faglige landsorganisasjon i Norge stiftet, det som i dag er Landsorganisasjonen i Norge (LO). Denne store arbeidstakerorganisasjonen rommer en rekke landsomfattende *fagforbund* for ulike yrkesgrupper. Ute på arbeidsplassene er det *fagforeningene* som representerer de fagorganiserte (de som er medlemmer av en fagorganisasjon). Andre store arbeidstakerorganisasjoner, for eksempel Akademikerne og Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund (YS), har en liknende oppbygging.

De ulike fagforeningene hadde i 2011 totalt 1,7 millioner medlemmer. Det betyr at over halvparten av alle norske arbeidstakere er fagorganisert. Særlig blant industriarbeidere og offentlig ansatte er et stort flertall medlemmer av en fagforening. Blant ungdom og kvinner er det færre fagorganiserte. Noen fagforbund har flere hundre tusen medlemmer, andre er små og spesialiserte og har kanskje bare noen få hundre medlemmer. Å melde seg inn i en fagforening er en frivillig sak.



## Vedlegg 3: Teksten fra *Ny agenda*

Del 4 - Arbeids- og næringsliv

### Tenk over:

- Hva forbinder du med ordet velstand?



Noen bor ute mens de venter på å få kommunal bolig.

## Velstandsutviklingen i Norge

Alle de norske regjeringene etter 1945 har kjent et sterkt ansvar for å kople velferdsordninger sammen med den økonomiske politikken og arbeidsmarkedspolitikken. De har arbeidet for en rettferdig fordeling av godene i samfunnet for at alle innbyggerne skulle kunne nyte godt av velferden og velstanden.

### Fattigdom i Norge

Tidligere ble fattigdom sett på som en *objektiv tilstand*. Folk var fattige hvis de ikke hadde nok mat til å spise seg mette, hvis de frøs på grunn av dårlige klær, ikke hadde skikkelig bolig eller ikke fikk skolegang eller tilgang til helsetilbud hvis de ikke kunne betale for seg.

I dag er det mange som betrakter fattigdom som en *subjektiv tilstand* og et mer relativt fenomen. Folk opplever seg som fattige hvis de mangler det de fleste andre har, eller ikke kan delta i aktiviteter i samfunnet som de fleste andre har råd til. Dette har noe å gjøre med generasjonsforskjeller. Eldre vil ofte ikke oppleve seg som fattige selv om de er minstepensjonister. Unge mennesker i byer kan oftere oppleve seg som fattige hvis de ikke har råd til å delta i de aktivitetene som kameratene kan. Den subjektive opplevelsen av om en er fattig, er altså ofte avhengig av alder og hvor en bor.

Grensen for hvem som er fattig i Norge, og hvordan *fattigdom* kan bekjempes, har vært et politisk stridstema de siste årene. Det er vanskelig å gi en objektiv definisjon på fattigdom. Den vanligste definisjonen er at de som tjener under halvparten av en «normalinntekt» er fattige. Etter denne definisjonen er det litt over 100 000 fattige i Norge.

SV definerer fattigdom noe videre og regner med om lag 350 000 fattige. En enslig minstepensjonist har en årlig pensjon på 136 296 kroner (mai 2008). Etter deres definisjon er dermed alle enslige minstepensjonister fattige. Tror du alle disse minstepensjonistene i Norge opplever seg som fattige?

Studenter holdes utenfor fordi de gjennom studielån kan ha en viss levestandard uten å ha særlig stor inntekt.

Vi betrakter gjerne Norge som et rikt land med små sosioøkonomiske forskjeller, der fattigdommen nærmest er utryddet. De fleste innbyggerne her i landet har en inntekt eller en trygd de kan leve av. Det er sjelden å se folk som er fattige i betydningen at de mangler mat, klær eller et sted å bo. Men noen er fattige også i dag (se rammeteksten over). Gjennomsnittet av befolkningen har en materiell levestandard langt over det folk flest hadde for 50–60 år siden. Flertallet i Norge

## Vedlegg 4: Oppgavene elevene fikk

Oppgaver til teksten «Fattigdom i Norge»

Onsdag 24. januar 2018.

1. Du skal forklare 17 begreper som står i teksten.  
Begrepene skal forklares ved hjelp av synonymer eller antonymer.  
Dersom du velger å forklare ordet ved hjelp av et synonym, så skriver du at: «... betyr det samme som ...».  
Dersom du ønsker å forklare ordet ved hjelp av antonymer, så skriver du at «... betyr det motsatte av...».  
Dersom du heller ønsker å forklare begrepet med dine egne ord, gjør du det.  
Poenget er å se om du har forstått ordene du forklarer, uavhengig av hvilken metode du bruker i din forklaring!  
Dersom det er noen av ordene du ikke klarer å forklare, så skriver du det, sammen med årsaken til at du ikke klarer å forklare ordet.
2. Dette er begrepene du skal forklare:
  - a. Fattigdom
  - b. Objektiv tilstand
  - c. Subjektiv tilstand
  - d. Mette (bøyd form av grunnformen *mett*)
  - e. Frøs (bøyd form av grunnformen *fryse*)
  - f. Bolig
  - g. Mangler (bøyd form av grunnformen *mangle*)
  - h. Aktiviteter (bøyd form av grunnformen *aktivitet*)
  - i. Generasjonsforskjeller (bøyd form av grunnformen *generasjonsforskjell*)
  - j. Grensen (bøyd form av grunnformen *grense*)
  - k. Politisk stridstema
  - l. Definisjon
  - m. Minstepensjonist
  - n. Pensjon
  - o. Opplever seg (bøyd form av grunnformen *oppleve seg*)
  - p. Levestandard
  - q.inntekt
3. Til slutt skriver du hva slags hjelpemidler du brukte for å forklare begrepene.

## Vedlegg 5: Intervjuspørsmålene

Intervju av 4 elever torsdag 1. mars 2018.

- Intervju av 2 elever fra gruppe 1
- Intervju av 2 elever fra gruppe 2

Semistrukturert intervju, 4 faste spørsmål. Under-/oppfølgings spørsmål til hver enkelt elev ut fra det de svarer.

Faste spørsmål:

1. brukte du hjelpemidlene du kunne bruke? – hvis ja, hvilke? Hvis nei, hvorfor ikke?
2. brukte du konteksten (teksten) da du skulle forklare ordene? –gikk du tilbake til teksten for å forstå betydningen av ordet i den sammenhengen det stod i?  
Hvorfor/hvorfor ikke?
3. hva er det som gjør det vanskelig å forstå ordene i en norsk fagtekst? – ordenes form eller konteksten/sammenhengen som hindrer forståelsen?
4. hvordan går du frem for å forstå ord i en norsk fagtekst? – din læringsstrategi?